

**ԽԱԶԱՏՈՒՐ ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ХАЧАТУРА АБОВЯНА**

**KNACHATUR ABOVIAN ARMENIAN STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ**

Գիտական հանդես

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научное издание

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical

1

ԵՐԵՎԱՆ 2018

Երաշխավորվել է տպագրության Խաչատուր Աբովյանի անվան
հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտական
խորհրդի կողմից:

Լրատվական գործունեություն իրականացնող՝ «Խաչատուր Աբովյանի
անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան» ՊՈԱԿ

Հասցե՝ ՀՀ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17

Վկայական՝ 03 Ա058062: Տրված է՝ 24.12.02 թ.

ISSN 1829-1295

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան, 2018

Խմբագրական խորհրդի նախագահ՝

Տիգրան Սարգսյան – Եվրասիական տնտեսական հանձնաժողովի նախագահ

Գլխավոր խմբագիր՝

Նաիրա Հակոբյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր

Պատասխանատու քարտուղար՝

Կամո Վարդանյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Խմբագրական կոլեգիա՝

Ռուբեն Միրզախանյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռեկտոր, պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Սմբատ Լպուտյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի շախմատի և սպորտի ամբիոնի վարիչ, միջազգային գրոսմայստեր

Արտեմ Սարգսյան – Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Աելիտա Դոլուխանյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայ գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Սրբուհի Գևորգյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոռեկտոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հասմիկ Հովհաննիսյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի փիլիսոփայության և տրամաբանության ամբիոնի վարիչ, փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր

Հերբերտ Քերիխ – Բելգիայի Գենտի համալսարանի պրոֆեսոր, միջազգային սոցիոլոգիական ասոցիացիայի անդամ

Արդա Թոփուզյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Ասյա Բերբերյան – Ռուս-հայկական (Սլավոնական) համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Ժակլին Մեսժեն – Ֆրանսիայի Լիոնի Ժան–Մուլեն 3 համալսարանի պրոֆեսոր, միջազգային հոգեբանական ասոցիացիայի անդամ

Կարինե Դանիելյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի էկոլոգիայի և կայուն զարգացման ամբիոնի վարիչի պ/կ, աշխարհագրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Լյուդմիլա Բալասանիկովա – Ռուսաստանի Դաշնության Գերցենի անվան պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժական գիտությունների ՅՈՒՆԵՍԿՕ–ի ամբիոնի համադեկավար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու

Հեղինե Խաչատրյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի սկզբնական կրթության ֆակուլտետի դեկան, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Սերգեյ Աթանասյան – Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի ուսումնական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Իրակլի Իմեդաձե – Վրաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Դ. Ն. Ուզնաձեի հոգեբանության ինստիտուտի տնօրեն

Դմիտրի Շևչենկո – Ռուսաստանի Դաշնության պետական հումանիտար համալսարանի մարքեթինգի և գովազդային գործունեության վարչության պետ, տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր

Օլգա Տրիֆոնովա – Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի ասպիրանտուրայի և դոկտորանտուրայի բաժնի վարիչ, քիմիական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Յան Դոլակ Բոնոյի Մասարիկ համալսարանի թանգարանագիտության և ժառանգության ՅՈՒՆԵՍԿՕ–ի ամբիոնի վարիչ, պատմական գիտությունների դոկտոր (Չեխիա)

Լիլիա Բալասանյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Իննա Սարգսյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Տիգրան Միքայելյան Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Անահիտ Լալաբեկյան – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի օտար լեզուների ուսուցման ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

«Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսը միտված է նպաստելու Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մանկավարժական կրթական համակարգի բարելավմանը և առաջընթացին: Պարբերականում զետեղվում են գիտատեսական և գիտամեթոդական բնույթի հոդվածներ, որոնք կօժանդակեն մանկավարժության և հոգեբանության բնագավառների առջև ծառայած խնդիրների լուծմանը, կրթության կառավարման հիմնախնդիրների լուսաբանմանը, համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմանը և միջազգային կրթական գործընթացների առաջադրած դրույթների համակարգված և միասնական ներդրմանը: Գիտական հանդեսը նախատեսված է մանկավարժների, հոգեբանների, բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների և առհասարակ մանկավարժահոգեբանական գիտությունների զարգացմամբ շահագրգիռ յուրաքանչյուրի համար:

Председатель редакционного совета

Тигран Саркисян Председатель Евразийской экономической комиссии

Главный редактор

Наира Акопян Профессор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор

Ответственный секретарь

Камо Варданян руководитель научно–исследовательского центра Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор

Редакционная коллегия

Рубен Мирзаханян ректор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор

Смбат Лпутян заведующий кафедрой шахмата и спорта Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Аида Топузян заведующая кафедрой профессионального образования и прикладной педагогики, доктор педагогических наук, профессор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Артем Саркисян член–корреспондент НАН РА, доктор филологических наук, профессор факультета культуры Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Аэлита Долуханян член–корреспондент НАН РА, заведующая кафедрой армянской литературы и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор

Асмик Оганисян заведующая кафедрой философии и логики, доктор философских наук, доцент Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Србуи Геворкян проректор по научно–учебной работе Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор

Герберт Керих Профессор Гентского Университета, член международной социологической ассоциации, Бельгия

Ася Берберян заведующая кафедрой психологии Российско–Армянского (Славянского) университета, доктор психологических наук, профессор

Жаклин Месжен Профессор университета Жан-Мулен (Лион), член международной социологической ассоциации, Франция

Людмила Белясникова созаведующая кафедрой ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, кандидат филологических наук

Эгине Хачатрян декан факультета начального образования, кандидат педагогических наук, доцент Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Сергей Атанасян профессор Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук

Ираклий Имедадзе директор института психологии им. Д. Н. Уznaдзе, член–корреспондент Национальной академии наук Грузии, доктор психологических наук

Дмитрий Шевченко профессор кафедры маркетинга и рекламной деятельности Российского государственного гуманитарного университета, доктор экономических наук

Ольга Трифонова руководитель отдела аспирантуры и докторантуры Московского городского педагогического университета, кандидат химических наук, доцент

Ян Долак заведующий кафедрой музееведения и мирового наследия ЮНЕСКО университета им. Масарика г. Брно, доктор исторических наук (Чехия)

Карине Даниелян заведующая кафедрой экологии и стабильного развития, доктор географических наук, профессор Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

Лилия Баласанян доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

Инна Саркисян заведующая кафедрой русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук, профессор

Тигран Микаелян декан факультета иностранных языков Армянского

государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук, доцент

Анаит Лалабегян заведующая кафедрой преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

Научное периодическое издание «Проблемы педагогики и психологии» призвано способствовать развитию и совершенствованию педагогической образовательной системы в Республике Армения. В издании представлены научно–теоретические и научно–методические статьи, способствующие решению насущных задач педагогики и психологии, освещающие основные проблемы управления образовательным процессом, изучающие международный опыт в сфере образования и направленные на практическое внедрение результатов объединенного и систематизированного образовательного процесса. Издание предназначено для педагогов, психологов, работников высшей школы и всех тех, кого интересуют вопросы развития педагогической и психологической мысли.

Chief of the Editorial Council

Tigran Sargsyan Chairman of Board of the Eurasian Economic Commission

Chief Editor

Naira Hakobyan Professor of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Responsible Secretary

Kamo Vardanyan Director of Scientific Research Center at the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Editorial Board

Ruben Mirzakhanyan Rector of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Historical Sciences, Professor.

Smbat Lputian head of chair of chess and sports of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Artem Sargsyan Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Doctor of Philology, Professor of the Faculty of Culture of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Aelita Dolukhanyan Doctor of Philological Sciences, Professor, Correspondent Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Head of the Chair of the Armenian Literature and its Teaching Methods, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University.

Srbuhi Gevorgyan Vice-rector of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Aida Topuzyan head of the department of professional education and applied pedagogy, doctor of pedagogical sciences, professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Herbert Jerich Belgium Ghent University Professor, International Sociological Association Member

Heghine Khachatrya dean of faculty of primary education, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Asya Berberyan Head of the Chair of Psychology at Russian-Armenian (Slavonic) University, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Liudmila Beliasnikova Co-Chairholder of UNESCO chair of Sciences of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, PhD in Philological Sciences.

Sergey Atanasyan Vice-rector of education at Moscow City Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Jacqueline Mesjen Jan Mullen 3 University Professor, Lion, France, International Psychological Association Member

Irakly Imedadze Director of the Institut of Psychology after D. N. Uznadse, Correspondent Member of the National Academy of Sciences in Georgia, Doctor of Psychological Sciences.

Dmitri Shevchenko Head of the Administration of Marketing and Advertising at the State Humanitarian University of the Russian Federation, Doctor of Economical Sciences, Professor.

Karine Danielyan head of chair of ecology and sustainable development, doctor of geography, professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Hasmik Hovhannisian chairperson of the department of philosophy and logic, doctor of sciences (in philosophy) of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Olga Trifonova Head of the Department of Postgraduate and Doctorate Education at Moscow City Pedagogical University, PhD in Chemical Sciences, Associate Professor.

Jan Dolak Chairholder of the UNESCO chair on Museology and World Heritage at the Masarik University of Brno, Doctor of Historical sciences. (The Czech Republic).

Lilia Balasanyan Associate Professor of the Chair of Foreign Language Teaching Methodology of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogical Sciences.

Inna Sargsyan Head of the Chair of Russian Language of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Doctor of Pedagogy Professor

Tigran Mikaelyan Dean of the Faculty of Foreign Languages, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Philological Sciences, Associate Professor.

Anahit Lalabegyan Head of the Chair of Foreign Language Teaching, Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor.

The scientific periodical “Main Issues of Pedagogy and Psychology” is aimed at contributing the improvement and progress of higher pedagogical educational system in the Republic of Armenia. The periodical includes articles on scientific – theoretical and scientific – methodological content which will support to solve the problems existing in the spheres of pedagogy and psychology, to reveal main issues on education Management, to study the Worldwide practice and to promote systemized and joint implementation of objectives proposed by International Educational Activities. The scientific periodical is for pedagogues, psychologists, higher educational staff and for anyone who is interested in the development of pedagogical – psychological sciences

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ԴԱԼԻԱ ԶԱՄԱԼ ԱԼՔԱՄԴԻ, ՌՈՐԵՐՏ ՈՒՈԼՏԵՐՍ Գրքի ակումբներ. ուսումնական միջավայրի ձևավորում և ցածր առաջադիմություն ցուցաբերող ուսանողների գրագիտության բարելավում	16
ԵՎԱ ԶԱՆՈՒՅ Ուսումնառության գեներատորներ: Մանկության ուսումնառության ոճերի հեղափոխումը՝ երկրորդ լեզվով կրթության արագացման նպատակով	29
ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՄԱԶԻԼՈՎ Հոգեբանություն. «VERSUS» մանկավարժություն. «PRO ET CONTRA»	36
ԿԱՐԻՆԵ ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ, ՍԻՐԻՆԵ ԿՈՍՅԱՆ, ԼԻԱՆԱ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ Բնապահպանական կրթությունը՝ իբրև դեպի կայուն գարգացման անցման գործընթացի բազային բաղադրիչ	58
ՏԻԳՐԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆՑ Դպրոցները Այրարարի կողմնակալություն-փոխարքայությունում.....	76

ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՀԱՄՄԻԿ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ Առաձների և ասացվածքների դերը անգլերենը որպես երկրորդ լեզու դասավանդելիս	86
---	----

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՈՒ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ, ԱՆՆԱ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ Սոցիալական միջավայրի բնութագրման ինտեգրատիվ մոտեցում.....	92
ՎԼԱԴԻՄԻՐ ՆԱՅԴՅՈՆՈՎ Ուսանողների հանդուրժողականության դաստիարակության և ձևավորման հոգեբանական առանձնահատկությունները.....	112
ՄԵԼՍ Մկրտումյան, ԼԻԼԻԹ Մկրտումյան Կենսագործունեության անբարենպաստ պայմաններում անձի հոգեբանական անվրանգության ապահովման առանձնահատկությունները	120
ԳԱՅԱՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Լիդերի քաղաքական ընտրության հոգեբանական դրսևորումները	127
ՌՈՒԲԵՆ ԱՂՈՒԶՈՒՄՅՅԱՆ, ԱՆԻ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ Ապագա կառավարիչների սթրեսակայունության եվ կամային ինքնակարգավորման դրսևորման առանձնահատկությունները եվ փոխպայմանավորվածությունը	134

ԼՈՒՍԻՆԵ ԶԻԼԻՆԳԱՐՅԱՆ Կառավարչական գործունեության սոցիալ-դերային և հոգեբանական կառուցվածքի առանձնահատկությունները	144
---	-----

ԶԱՐՈՒՀԻ ԵՐԵՄՅԱՆ Սուիցիդալ վարքագծի և աժիպացիայի հարաբերակցության հարցը	153
---	-----

ԼԵԶՎԻ ՈՒ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՏԱՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ՇՈՂԻԿ ՈՍԿԱՆՅԱՆ Սոցիալական դաստիարակության հարցերը Հովհան Ոսկեբերանի «Ճառերի ընդհանրի» ժողովածուի մեջ	160
--	-----

ԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ

ԺԱԴԵ ԶՈՒՐԻԵԹ Միգրացիոն գործընթացներն ու միջէթնիկական հարաբերությունները բազմաէթնիկ տարածաշրջանում	179
---	-----

ՖԱԹԻՄԱ ԶԻՆԱ , ՇԱՀՋԱԴԻ ՊԱԿԻԶԱ Սեռը և Իսլամը. նորմատիվ մոտեցում իսլամական օրենքում	189
---	-----

ՌՈՒԲԵՆ ՆԱՂԴՅԱՆ Ընկալման տրանսցենդենտալ հոգեբանությունը և Ի. Կանտի տրանսցենդենտալիզմը	195
--	-----

ՄԱՆՈՒԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ՍՈՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ Իրազեկված համաձայնության սկզբունքը և կենսաբարոյագիտության հարցերը	204
--	-----

ԳԵՎՈՐԳ ՆԱԶԱՐՅԱՆ ԱՄՆ պետական փաստահավաք խումբը (The Inquiry) հայկական հարցի լուծման ուղիներում (1917-1919 թթ.)	212
---	-----

ՈՍԿԵ ԷՋԵՐ Կուրտ Լևինը՝ իբրև գիտական հոգեբանության տեսաբան	217
--	-----

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՅՈՒՅՑ	239
------------------------	-----

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ДАЛИА ДЖАМАЛЬ АЛЬГАМДИ, РОБЕРТ УОЛТЕРС <i>Клубы книги: формирование образовательной среды и улучшение качества грамотности учащихся с низкими показателями</i>	16
ЭВА ЗАНУЙ, ЭСКОЛ БЕТЛЕМ <i>Обучающие генераторы: изучение стилей обучения детей с целью ускорения обучения на втором языке</i>	29
ВЛАДИМИР МАЗИЛОВ <i>Психология versus педагогика: pro et contra</i>	36
КАРИНЕ ДАНИЕЛЯН, СИРИНЕ КОСЯН, ЛИАНА НЕРСИСЯН <i>Экологическое образование как базовый компонент в процессе перехода к устойчивому развитию</i>	58
ТИГРАН ПЕТРОСЯНЦ <i>Школы на территориях наместников вачутянов</i>	75

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

АСМИК АБРАМЯН <i>Роль пословиц и поговорок в преподавании английского как иностранного языка</i>	86
---	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НАИРА АКОПЯН, АННА ХАЧАТРЯН <i>Интегративный подход к описанию социальной среды</i>	92
ВЛАДИМИР НАЙДЕНОВ <i>Психологические особенности воспитания и формирования толерантности у студентов</i>	112
МЕЛЬС МКРТУМЯН, ЛИЛИТ МКРТУМЯН <i>Особенности обеспечения психологической безопасности личности в неблагоприятных условиях жизнедеятельности</i>	120
ГАЯНЕ АРУТЮНЯН <i>Психологические проявления политического выбора лидера</i>	127
РУБЕН АГУЗУМЦЯН, АНИ ХАЧАТРЯН <i>Особенности проявления и взаимосвязь стрессоустойчивости и волевой саморегуляции будущих управленцев</i>	134

ЛУСИНЕ ЧИЛИНГАРЯН
*Особенности социально-ролевой и психологической структуры
управленческой деятельности*..... 144

ЕРЕМЯН ЗАРУИ
*К вопросу корреляции суицидального поведения и
психомоторного возбуждения*..... 153

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

ШОГИК ВОСКАНЯН
*Вопросы социального воспитания в сборнике сочинений
“Избранные речи” Ована Воскеберана*..... 160

РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО

ЖАДЕ ЗУРИЕТ
*Миграционные процессы и межэтнические отношения
в полиэтничном регионе*..... 179

ФАТИМА ДЖИННА, ШАХЗАДИ ПАКИЗА
Пол и ислам. Нормативный подход к исламскому праву..... 189

РУБЕН НАГДЯН
*Трансцендентальная психология восприятия и
трансцендентализм И. Канта*..... 195

МАНУК АРУТЮНЯН, СОНА ДАВТЯН
*Принцип информированного согласия и некоторые этические вопросы
экспериментальной медицины*..... 204

ГЕВОРГ НАЗАРЯН
*Усилия Американской исследовательской группы «The Inquiry»
в разрешении Армянского вопроса (1917-1919 гг.)*..... 212

ЗОЛОТЫЕ СТРАНИЦЫ
КУРТ ЛЕВИН — методолог научной психологии..... 217

НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ..... 239

CONTENTS

ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANANEGEMENT

DALIA JAMAL ALGHAMDI, ROBERT WALTERS <i>Book Clubs: Building a Learning Community and Improving Literacy for Under-Performing Students</i>	16
EVA ZANUY <i>Learning Generators: Research on Childhood Learning Styles to Accelerate Second Language Education</i>	29
VLADIMIR MAZILOV <i>Psychology versus Pedagogy: Pro et Contra</i>	36
KARINE DANIELYAN, SIRINE KOSYAN, LIANA NERSISYAN <i>Environmental Education as a Basic Component in the Process of Transition To sustainable Development</i>	58
TIGRAN PETROSYANTS <i>Schools in Viceroy's Vachoutian Own Territories</i>	75

METHODOLOGY OF TEACHING

HASMIK ABRAHAMYAN <i>Role of Proverbs and Sayings in Teaching English as a Foreign Language</i>	86
--	----

APPLIED AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

NAIRA HAKOBYAN, ANNA KHACHATRYAN <i>Integrative Approach Towards the Description of Social Environment</i>	92
VLADIMIR NAYDONOV <i>Psychological Features of Education and Tolerance in Students</i>	112
MELS MKRTUMYAN, LILIT MKRTUMYAN <i>Psychological Safety Ensuring System of Personality in Unfavourable Living Circumstances</i>	120
GAYANE HARUTYUNYAN <i>Psychological Manifestations of Political Election of a Leader</i>	127
RUBEN AGHUZUMTSYAN, ANI KHACHATRYAN <i>The Peculiarities of Manifestation and Interrelation of Stress Resistance and Volitional Self Regulation of Future Managers</i>	134

CHILINGARYAN LUSINE
*Characteristics of Social Role and Psychological Structure of
Management Activity*..... 144

ZARUHI YEREMYAN
The Issue of Correlation of Suicidal Behavior and Psychomotor Agitation 153

THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE

SHOGHIK VOSKANYAN
*Issues of Social Education in the Collected Works «Selected Speeches»
by Hovhan Voskeberan* 160

SCIENTIFIC REFLECTIONS

JADE ZURIET
Migration Processes and Interethnic Relations in a Polyethnic Region 179

FATIMA JINNAH, SHAHZADI PAKEEZA
Gender and Islam: Normative Approach in Islamic Law 189

RUBEN NAGHDYAN
Transcendental Psychology of Perception and Transcendentalism of I.Kant..... 195

MANUK HARUTYUNYAN, SONA DAVTYAN
*Principle of Informed Consent and Some Ethical Issues
of Experimental Medicine* 204

GEVORG NAZARYAN
The Inquiry's Quest to Solve the Armenian Question: 1917-1919..... 212

GOLDEN PAGES
Kurt Lewin as a Methodologist of Scientific Psychology 217

SCIENTIFIC CALENDAR 239

DALIA JAMAL ALGHAMDI
University of Toronto (OISE), Canada

ROBERT WALTERS
Toronto District School Board, Canada

BOOK CLUBS: BUILDING A LEARNING COMMUNITY AND IMPROVING LITERACY FOR UNDER-PERFORMING STUDENTS

Although literature has extensively documented the stereotypes of developing learning communities in schools through book clubs - especially to improve literacy - little is revealed about varied indicators of improvements, such as student self-identification, authentic dialogues, and transforming small groups into learning communities. This paper presents research findings that seek to explore the effect of book clubs on improving literacy and building a learning community among seventh-grade, under-performing students in Canada. This paper is contextualized through a thorough review of related literature and discussion of findings from classroom observations, and students' interviews. This paper indicates a positive, causal relationship between using a book club as a learning tool and building a learning community, to improving literacy. Keywords: Literacy, Learning Community, Under-Performing Elementary Students, Identity, Academic Performance, Authentic Dialogue

INTRODUCTION This study helps to explore the impact of using a book club in building a learning community and on the students' academic performance.

It explores the impact of reading in a social context among under-performing students and self-identification and offers further suggestions for new or improved teaching practices that may assist the learning and teaching of literacy. Two researchers met in a 'Communities of Learning' graduate course in the 2010 summer and were asked to conduct a research project. At that time, one of the researchers, Robert, was also teaching a summer school literacy course to under-performing grade 7 and 8 students. After sharing a personal anecdote about book clubs with the students regarding his own schooling at the time, the students became interested in establishing their own book club, the same way Robert was asked to do in his course. Since he had already read the students the picture book "Listen to the Wind" by Greg Mortenson, the students naturally were inclined to select his complete text, "Three Cups of Tea", as they had many outstanding questions. Robert was extremely hesitant to permit the students to establish a book club in order to gain their literacy credit for several reasons, but primarily he was concerned it would be a complete failure

given their gaps in knowledge in the 24 Canadian International Journal of Social Science and Education various literacy areas. He brought his concerns back to his graduate course. After reviewing the knowledge on book clubs, one of his classmates and eventually the second researcher, Dalia, asked Robert to be more critical about the situation he was experiencing with his students. Why was he so opposed to trying something new? Why did he believe that these students would not effectively manage the book club or experience success with this text, given their intense interest? Through a lengthy discussion and after great reflection, Dalia convinced Robert to implement a book club with his students and volunteered to help. The book club was implemented as an optional, additional task, and this is how the study began. This research explores the use of a book club in a classroom of students underachieving in literacy and how it assisted them in their re-identification which ultimately changed their reading, writing, oral communication, and eventually critical thinking habits and perceptions. It acts upon informed classroom practices and their findings in order to attempt to better understand the full spectrum of effects the book club had on the students. Furthermore, it addresses why traditional practices are failing to connect with students' learning strategies and realities although, further investigation needs to be conducted to examine the underlying reasons for these students' initial underperformance. This article reviews the importance of reading and writing for students and

how a student's performance of these activities influences their identity and self-perception. It discusses the disconnect between research and practice with regards to remedial courses and the affect they have on students' identities. Furthermore, it explores how student identity impacts student performance; specifically, how students' perception and performance are closely linked and inform one another. Following this, it introduces current research on reading and writing, and finally, authentic dialogue and communities of learning and the impact the community has on its learners. RESEARCH QUESTIONS How does using a book club as a literacy tool assist in building learning communities that improve academic performances among under-achieving elementary students? • How does a small group become a community of learning? • How do the social dialogical interactions affect and shape learning? • Are there other unanticipated outcomes from using a book club? If so, what are they and how were they changed? LITERATURE REVIEW Current literature argues that transformative practice is important and necessary in order to help underachieving students engage with the literacy curriculum and to become successful in school. Students who are unsuccessful require different approaches and differentiated instruction in order to be successful. Unfortunately, the collection of current Book Clubs: Building A Learning Community and Improving Literacy. 25 research suggests a variety of different reasons as to why students are not engaged or successful,

but limited research exists that provides practical support for educators to help these students in the classroom. The research provides educators with limited concrete examples to implement and support struggling students. Thus, it is important to review current literature on the topics, Reading and Writing, Identity, and Communities of Learning and Authentic Dialogue to better understand how this paper helps educators support students struggling or underachieving in literacy. **READING & WRITING** Since 1997, there appears to be a shift of paradigms away from the traditional act of reading - that is reading independently and in isolation, to an intermediary model - where reading was shared between a few students as partner or buddy reading. Stahl et al. (1997) worked with classroom teachers to revise the traditional basal reading lessons from a more traditional directed reading activity format to a model that combines elements of shared reading, partner reading, and choice. The evaluation of the results of this model suggests that a fluency-oriented model of instruction produces significant positive effects on not only fluency but also word recognition, comprehension, attitude toward reading, and students' view of themselves as readers. (Guthrie & Alvermann, 1999, p. 55) Current research on writing dictates that reading and writing are not separable but instead linked. An individual's identity as a reader informs their identity as a writer and vice versa. Language develops contextually throughout the engagement of the learner. What this means is that these skills should be integrated and taught in

combination instead of in isolation as was previously done in traditional practice. According to the "Writing Development Continuum":

- Language learning takes place through interactions in meaningful events, rather than through isolated language activities.
- Language learning is seen as holistic, that is, each mode of language supports and enhances overall language development.
- Language develops in relation to the context in which it is used; that is, it develops according to the situation, the topic under discussion, and the relationship between the participants.
- Language develops through the active engagement of the learners.
- Language learning can be enhanced by learners monitoring their own progress.

The way in which children begin to make sense of the world is constructed through the language they use and reflects cultural understandings and values (Raison, Rivalland, Cowan, & Australia, 1994, pp. 5-6) 26 Canadian International Journal of Social Science and Education But what happens when the reading and writing learning continuums are interrupted? What happens to these students? Arguably, they end up being labelled as underperforming students. This label is provided to them by teachers in a myriad of ways such as in their grades, their assignments, and through the way they are spoken to by teachers and other students. In reading and writing, there are numerous articles to

specifically address concerns of underperforming students. Most of the research indicates that students have significant gaps of knowledge and speculate why these gaps exist (e.g., poor attendance, lack of support at home or at school, disengagement), the research does not investigate the cause between self-perception and academic performance. Why is it that many students believe they cannot read or write? Why do they not see themselves as poets and authors?

Identity

Students are more engaged and prepared to learn when they feel they are represented in what is being studied in school; when their work reflects their lives, interests, and realities (Ligorio, 2010). A large body of research currently exists discussing the link between self-perception and academic performance on an overall level; however, much of this research does not specifically investigate the influence it has on literacy. The current research that does exist on literacy, simply stresses the importance of having a solid understanding and knowledge base in literacy, but neglects to provide tangible activities that can be implemented class-wide (Raphael T. E., Florio-Ruane, Kehus, George, Hasty, & Highfield, 2001) (Beers, 2003) (Bloom & Egan-Robertson, 1993) (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990) (Christie & Derewianka, 2010) (Ehri & Wilce, 1985) (Kweon & Kim, 2008) (Petrosky, 1982). In today's social and economic climate, it is imperative that our students are literate in all forms of text, in all areas such as reading, writing, and oral abilities (Giroux, 1992).

Communities of Learning & Authentic Dialogue

According to Alvermann and Phelps (2002) "creating a favorable learning environment in which students learn to respect and listen to each other is without doubt much easier to write about than to do" (p. 68). This favorable learning environment wouldn't be built without that connection between the students and their teachers when they feel that they are all like one family. Moreover, when they feel that they can express their opinions with respect to others. These communities of learning, as discussed above, allow for authentic and genuine dialogue which results in - statistically significant positive changes in attitudes, feelings and behaviours (Dessel, 2010). This claim is supported by - [q]ualitative data analysis [which] confirmed positive changes as a result of dialogue participation (Dessel, 2010). Authentic dialogue and learning not only influence positive changes in regards to attitudes about school, it can specifically and positively influence a students' attitude towards Book Clubs: Building A Learning Community and Improving Literacy. 27 reading and writing when those discussions are extended to include or focus on these topics respectively. According to Maurer, when permitted to engage in conversation, children could meet and construct understanding (Maurer, 2010), of any topic they chose and encountered in their daily lives. It is the collaborative dialogue that lead to this authentic learning and conceptual understanding of an idea, not the specific activity that students are asked to complete

(Maurer, 2010). Recent research shows, as demonstrated above, that authentic dialogue between and amongst students is imperative to their cognitive abilities, critical thinking, and sound, conceptual understandings (Polleck, 2010) (Maurer, 2010) (Ruzich&Canan, 2010). As book clubs create a space in which authentic dialogue can take place, they are a vital resource that can be used in our classrooms and in practice to induce learning within and around our students. This research then comments on how these dialogues can impact student performance in and outside of the classroom. Unfortunately, most of the evidence is anecdotal and inferred; data is not provided to support these claims or what the researchers used to measure this change was absent.

Research Design & Methodology

Our study uses an ethnomethodological approach, combining both phenomenological and narrative analysis. In order to ensure accuracy and reliability of the data, all recorded data was transcribed and coded and categorized. This combined qualitative approach focused on verbal and holistic information rather than numerical data or value; however, to provide support for this information, quantitative results have been provided for illustrative purposes only. The study included four research participants, all whom volunteered and were selected from a remedial middle school literacy course. Participants were not provided compensation; however, they were provided with a copy of the

text. Participants, given their age, also had parental consent to participate in the study, and were informed that they could withdraw from the study at any point without repercussion and would still be permitted to keep the book. All participants have been assigned pseudonyms in order to protect their identity. PARTICIPANTS' PSEUDONYMS All participants were assigned a pseudonym in order to protect their identity and personal information. Rena: Rena is a reserved student. She volunteered for the study as she was interested in finding out more about the context of Dr. Mortenson and how he accomplished so much so easily. She found him to be a fascinating individual. She is willing to speak during small and large group instructions but rarely challenges peers' ideas or defends her ideas when challenged by others. In writing, she tends to be very brief and has stated that she does not enjoy writing activities. Her writing scores are below the academic standard as measured by Ontario's Ministry of Education's expectations. 28 Canadian International Journal of Social Science and Education Anita: Anita is a very quiet student who rarely if ever shares ideas orally during classroom or small group conversations. She has stated that she feels she has very little to contribute to these discussions and that her ideas often are not ready to be shared or are not worthy of being said. She also does not enjoy writing activities and her reading and oral communication scores are below the academic standard as measured by Ontario's Ministry of Education's expectations. Lena: Lena is an upbeat student who will share her

ideas in group discussions. She appears very artistic and prefers to show her understanding in various ways different than expected of her such as through visual arts instead of writing. She does not mind reading according to her initial response when asked but feels as though she is not a strong reader. Her oral communication grades are approaching the academic standard as measured by Ontario's Ministry of Education's expectations but her reading and writing scores are at least one full grade below.

Sarah: Sarah is a very sensitive individual often seeking out how others are feeling and inquiring the reasons behind their feelings. She is easily affected by the mood of others around. She reads, according to her, because she has to but does not find reading to be an enjoyable activity. Her oral communication grades are approaching the academic standard as measured by Ontario's Ministry of Education's expectations but her reading and writing scores are at least one full grade below.

Findings

After conducting our research, our findings demonstrate that book clubs have direct and indirect positive outcomes. To better explain these outcomes, below is a concept map to detail our research. Using book clubs as a learning tool has a direct and positive impact on building a learning community. When learning communities are established as supportive and encouraging, they have a positive impact on students' academic performance and self-identification. Figure 1. Conceptual map of relationships

within the research variables Book Clubs: Building A Learning Community and Improving Literacy. 29 So, how does using a book club as a literacy tool assist in building learning communities that improve academic performances among under-achieving elementary students? To better address these questions, our research findings have been divided into five areas: small community of learners, large community of learners, social interactions and performances, identity, and academic performance.

Small Community of Learners

After completion of the book club, a significant observation regarding the members of the book club (the small community), was noted by the researchers. Students appeared to undergo a transformational change in attitude both within the book club and within the larger class community. Inside the book club, students' attitudes had a positive transformation. Initially, students were reluctant and shy not wanting to share ideas or discuss the book. They sat in a traditional sense, one student per chair, feet on the floor. Towards the end of the book club, students demonstrated a positive change in attitude and behavior noted by the observers when seen sitting on desks, sitting on each others' legs, playing with each others hair, talking with one another in rapid succession instead of waiting and raising their hands, and without waiting for instructor's prompts. Outside of the book club, the students became collegial with one another calling each other at home, and making plans to socialize that did not include the

book club. Anita [Regarding her initial experience in the group]: I felt invisible in the group. At first, we didn't really know anyone, it is just like we knew about five students and then when you like get to know them from the book club you like know who they are and their personality ... in recess we didn't usually talk but when we started the book club, then we kind of knew each other and we started to talk about the book and then in recess time, we started like to talk to each other when we have free time.

Large Community Of Learners

In addition to impacting the smaller group, the book club appears to have an impact on the broader classroom community, in which it was situated, as well. Following the study, members of the book club displayed a greater level of confidence speaking in the class. This was observed by the number of times they independently offered to share their ideas and participate in whole-class discussions. The quality of their ideas shared appeared to be well-thought out and logical compared to their previous whole-class responses which seemed scattered and hesitant. This led to a richer, deeper, and more meaningful whole-class discussions. 30 Canadian International Journal of Social Science and Education Lena: I got comfortable [speaking and interacting] around my classmates. Surprisingly, there appears to be a positive impact on non-book-club members as well. Non-members started to show interest in the book by asking questions about the story. Some students went as far as to ask to borrow the

members' books after they had completed the story in order to read it themselves. These non-members were not known for selecting reading as a leisure activity both by their original teacher as well as their summer school teacher. Furthermore, non-members also began to direct questions and concerns, not only about the book, towards their peers and members of the book club demonstrating a perceptual shift amongst all students. All students no longer viewed the teacher as the gatekeeper of knowledge. They discontinued participating in their learning in a traditional sense where they only felt it was appropriate to ask and seek support from the teacher, to a more social model where they felt they could work collaboratively to seek and explore ideas. By seeking out and enlisting book club members to support them in their quest for new knowledge and understanding, non-members demonstrated a shift in perception from the old model to a social model of learning since the members of the book club had become experts of the book and literacy and were viewed accordingly.

Social Interactions & Performances

As previously discussed, positive impact on both members and non-members took place following the book club. Students learned about their selves as well as each other. Rena: I learned new things about myself and others ... [i]f I think I have a good point I share it ... [book clubs] help you participate more in class discussions ... For us in summer school, we didn't really know anyone, it

is just like we knew about five students and then when you like get to know them from the book club you like know who they are and their personality

Identity

Over the course of our research, members of the book club experienced and demonstrated a transformative perception of self and their self-identification. Initially, members of the book club shared that they were not readers and writers, that they didn't like these activities, and believed they were not able to complete activities that involved these skills with any degree of success. Following the book club, these same students felt as though they could read and write successfully. They gained a significant amount of self-confidence and no longer believed they were under-performing or under-achieving as they were labelling upon entering the summer school program. The students now felt that they could attempt most of the work that they had and would be presented with in school and, outside of school. They began to enjoy literacy rich activities such as reading to a relative and keeping a journal or diary. The lens in which these students used to view their selves was completely transformed. Sarah said, "I enjoy reading to my own limit", while Anita said, "I did enjoy the book club. It was an amazing experience. I would organize a Book Clubs: Building A Learning Community and Improving Literacy. 31 book club [in my own school]." "I would love to participate in this [the book club] again if it was in a regular classroom", shared Rena.

Academic Performance

The study found a significant improvement in the students' grades in all areas (Figure 2). The academic performance after the book clubs showed almost a full letter-grade improvement in all literacy areas compared to the beginning of the club. Furthermore, a study, including 50% of the original participants, was conducted approximately one year later (Late Winter 2011). The students' perception of self and academics appeared to remain positive. These participants shared that they were implementing similar high-yield strategies learned in book clubs, in their classes and with their schoolwork (i.e., collaboration, organization, initiative, communal learning outside of the classroom). Most notably, they had become empowered to advocate for themselves, which they had not felt comfortable doing before. Rena: my marks are improving I guess for reading and writing and just like oral marks ... They really were Cs maybe C- or C+ and they went like to high Bs. Anita: for me my reading and writing marks have improved because last year I got like high Cs. Now I am getting high B's because in summer school [book clubs], I learned how to answer questions and we do that a lot this year. My oral marks had increased too. Participant Strand Grade (before book clubs) Grades (after book club) Reading D or 54-56% B- or 70-73% Anita Writing D or 54-56% C or 64-66% Oral comm. C or less B- or 70-73% Reading C- or less B or greater or 74%-79% Rena Writing C- or less B or greater or 74%-79% Oral comm. C- or less B or

greater or 74%-79% Reading D or 54-56% B- or 70-73% Lena Writing D or 54-56% C or 64-66% Oral comm. C or less C or 64-66% Reading D or 54-56% C or 64-66% Sarah Writing D or 54-56% C or 64-66% Oral comm. C or less B- or 70-73% Figure 2. Chart shows the students' academic performance before and after the book club 32 Canadian International Journal of Social Science and Education

ELEMENTS FOR EFFECTIVE LEARNING COMMUNITIES Analyzing our data and speaking with students provided us with five key elements necessary for starting an effective book club: choice, structure and format, collective establishment, collective and collaborative learning, safe and comfortable environment. Although separated for our discussion purposes, these areas are interconnected and directly relate and impact one another.

CHOICE Students were given multiple choices throughout the study, which led to higher engagement and accountability. From the beginning of the study, where students were given the option of joining the group and participating how they felt, to selecting the text and how they felt it was best to demonstrate their understanding, students choice is imperative to student success. This is true for most students, especially students who are struggling learners as it allows them to re-engage with school and academic work, and form a new identity for themselves. Make sure when starting a book club that students have as many choices as possible.

Structure & Format

In addition to choice, students admitted to appreciating a unique and

non-traditional format and structure of the club. They enjoyed collaboratively establishing deadlines for when they would read sections of the book, collaboratively deciding on the task to demonstrate their understanding, and they simply appreciated that it was 'different' and 'relaxed' when they came to book club. They were not forced to sit at a desk, write every response, or read chapter by chapter. They were encouraged to bring snacks as well as encouraged to enjoy the snacks that were brought while in the book club. One way to include choice in your book club is to ask students how they feel the book club should run. When and where should you meet? How long should each meeting be? What should everyone bring (or not bring) to these meetings and why? As educators, we recognize the difficulties in requiring control of the structure and format of classroom activities, try to step back and allow for student input. It will help to reaffirm your role as a facilitator which is integral to this process.

Collective Establishment

The students felt it was necessary and important to decide on deadlines and tasks collaboratively. It gave them a timeline in which to organize their time but it also made them accountable to the group, their friends, and their selves. As teachers, we often feel pressured by timelines and due dates. Recognizing the importance of these pressures, join in the conversations with your book club and try sharing your concerns about them with Book Clubs: Building A Learning

Community and Improving Literacy. 33 the students. As a group, this will provide an opportunity to discuss important issues external to the book club and allow all members to feel included.

Collective & Collaborative Learning

The students identified how important it was to read the book together and talk about their ideas, questions and concerns on an on-going basis. This allowed them to check in with one another to make certain they understood the narrative and to correct any misconceptions with each other. They sometimes shared similar questions that they were able to solve as a group simply through their conversations at book clubs. Other times, they would pose a question and argue over opinions, referencing the book to support their ideas. As a facilitator, allow and encourage students to bring in outside questions into the discussion. In our group, one member brought in the effects of 9/11 and how that would impact the book. From an outsider's perspective, this may seem off-topic and a 'waste of time'; however, it led to a rich discussion that impacted their understanding of the text. Don't be afraid when students ask unrelated questions. Be prepared to say that you do not have an answer or ask for clarification for how the question is important to the group's discussion and purpose. SAFE & COMFORTABLE ENVIRONMENT Although the participants did not reference this element directly, indirectly they mentioned how they finally found a space they could ask questions without being laughed at. They no longer

concerned about sharing ideas. No matter how on or off-track their thoughts and ideas were, the group was supportive and assisted them in making sense of it. More often than not, students admitted having a dialogue about their ideas assisted them in better understanding the text. More importantly, students admitted that these different thoughts were used to help improve someone else's understanding within the group. Concerns about teasing, feeling embarrassed, unworthy or less than other people and their ideas, no longer existed. As a facilitator of a book club, ensure that students engage in rich, authentic conversations without mocking or teasing. Address any situation that a student is teased in immediately, with the group. During these situations, Robert has found it useful to include the group in the conversation about the actual teasing event itself. While reaffirming the importance and expectations of the other key areas, this discussion has also deepened students' understandings as to why teasing happens and why it is unproductive. It has also served to demonstrate how teasing is different from productive conversations in where members disagree on an idea.

Reflections & Limitations

Overall, the researchers believe the project and in turn, the research, was an overwhelming success and had a positive impact on those students directly and indirectly involved. However, a few outstanding questions still remain: 34 Canadian International Journal of Social Science and Education 1- 'What can teachers do to transform this knowledge

to other academic subjects? For example how would this work in a mathematics course? What would it look like? How would it be implemented? 2- What is the best format or structure teachers should use in implementing book clubs in regular classrooms? We recognize the average class size in Ontario is approximately twenty-six students. How will teachers overcome this challenge? What would a book club look like in a class that large? How will teachers access the necessary materials for this strategy? How will it be assessed? 3- How will teachers select the text to be used? Recognizing our study, all students were reading at similar academic levels, in a regular classroom, this is often not the case. How

will teachers then meet the needs of all learners? For example, in our study, all students agreed on one text. In our class, our teacher provided a list of approved texts and we were asked to select our top two choices. These solutions may not be reasonable for the regular classroom teacher. 4- What is the role of mixed gender in participating in a book club? How would having different genders in the book club influence its results and outcomes? Although we suspect, based on our larger class community, it would have no negative impacts, since there were no males in our study, we are unable to make this conclusion. *Book Clubs: Building A Learning Community and Improving Literacy.*

References

- 1 Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (2002). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 2 Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do: A guide for teachers 6- 12.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- 3 Bloom, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 304-333.
- 4 Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind.* Cambridge, MA: First Harvard University Press.
- 5 Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *Learning to write across the years of schooling.* London, England: Continuum International.
- 6 Dessel, A. (2010). Effects of intergroup dialogue: public school teachers and sexualorientation prejudice. *Small Group Research*, 41(5), 556- 592.
- 7 Ehri, L., & Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163-179.
- 8 Giroux, H. (1992). Literacy, pedagogy, and the politics of difference. *College Literature*, 19 (1), 1-11.
- 9 Guthrie, J. T., & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications.* New York, NY: Teachers College Press.
- 10 Kweon, S.-O., & Kim, H.-R. (2008).

- Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition of extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 191-215.
- 11 Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture and Psychology*, 16(1), 93-107.
- 12 Maurer, C. (2010). Meeting academic standards through peer dialogue at literacy centres. *Language Arts*, 87(5), 353-362.
- 13 Petrosky, A. R. (1982). From story to essay: Reading and writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 19-36.
- 14 Polleck, J. N. (2010). Creating transformational spaces: High school book clubs with inner-city adolescent females. *High School Journal*, 93(2), 50-68.
- 15 Raison, G., Rivalland, J., Cowan, E., & Australia, T. E. (1994). *Writing development continuum*. Portsmouth, NH:
- 16 Raphael, T. E., Florio-Ruane, S., Kehus, M. J., George, M., Hasty, N. L., & Highfield, K. (2001). Thinking for ourselves: Literacy learning in a diverse teacher inquiry network. *The Reading Teacher*, 54, 596-607.
- 17- Ruzich, C., & Canan, J. (2010). Computers, coffee shops, and classrooms: Promoting partnerships and fostering authentic discussion. *English Journal*, (99), 61-66.

ԳՐՔԻ ԱԿՈՒՄԲՆԵՐ.

ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄ ԵՎ ՑԱԾՐ ԱՌԱՋԱԴԻՄՈՒԹՅՈՒՆ ՑՈՒՑԱԲԵՐՈՂ ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԳՐԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵԼԱՎՈՒՄ

ԴԱԼԻԱ ԶԱՄԱԼ ԱԼՂԱՄԴԻ

Տորոնտոյի համալսարան, Կանադա

ՌՈՐԵՐՏ ՌՈՒՆՏԵՐՍ

Տորոնտոյի շրջանի դպրոցական խորհուրդ, Կանադա

Մասնագիտական գրականությունը բավականին մանրամասն արձանագրել է դպրոցներում գրքի ակումբների միջոցով ուսումնական միջավայրի զարգացման կարծրատիպերը հատկապես գրագիտությունը բարելավելու նպատակով: Չնայած այս հանգամանքին՝ շատ քիչ բան է բացահայտվել այդ

բարելավումը ապացուցող զանազան ցուցանիշների մասին: Վերջիններս ներառում են ուսանողների ինքնորոշումը, բնագիր երկխոսությունները և փոքր աշխատանքային խմբերը ուսումնական միջավայրի վերափոխելու գործընթացը: Տվյալ հոդվածը ներկայացնում է Կանադայի ցածր առաջադի-

մություն ունեցող յոթերորդ դասարանի ուսումնառողների գրագիտության բարելավման և ուսումնական միջավայրի կազմավորման վրա գրքի ակումբների ունեցած ազդեցության ուսումնասիրության արդյունքները: Հոդվածը հիմնված է համապատասխան գրականության, դասալսումների և ուսանողների

հետ անցկացված հարցազրույցների հիմնավոր ուսումնասիրության վրա: Հոդվածը ցույց է տալիս գրքի ակումբի՝ որպես ուսումնական գործիք կիրառելու դրական ազդեցությունը գրագիտությունը բարելավելու և ուսումնական միջավայր կազմավորելու վրա:

КЛУБЫ КНИГИ: ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НИЗКИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ

ДАЛЯ ДЖАМАЛЬ АЛЬГАМДИ

Университет Торонто, Канада

РОБЕРТ УОЛТЕРС

Школьный Совет района Торонто, Канада

Профессиональная литература довольно детально документировала стереотипы развития учебной среды через книжные клубы в школах, особенно в целях повышения уровня грамотности. Несмотря на это, было обнаружено очень мало показателей, доказывающих это улучшение. К ним относятся самоопределение студентов, оригинальные диалоги и небольшие рабочие группы, созданные для позитивной реформации учебной среды.

В статье представлены результаты изучения влияния книжных клубов на повышение грамотности канадских учащихся седьмого класса и формирование учебной среды. Статья базируется на анализе научной литературы, прослушивании уроков и интервью со студентами.

В статье показано положительное влияние книжного клуба как инструмента обучения на повышение грамотности и создание учебной среды.

LEARNING GENERATORS: RESEARCH ON CHILDHOOD LEARNING STYLES TO ACCELERATE SECOND LANGUAGE EDUCATION

Text books are tools that generate learning, and if we improved them taking into account the different learning styles, we would be creating a real Learning Generator for all the students, without any exception at all. It seems utopia, but it would be an attainable utopia if we prepared text books that could make them learn at their maximum capacities. Could we imagine a learning system where all students learned at their best? What degree of knowledge could those students end up reaching?

Keywords: Childhood teaching, Learning styles, Second Language education, Text books,

1. Introduction

We are all different and individuals differ in how they learn. The different Learning styles are the differences in individuals' pattern of acquiring and processing information in learning situations. The idea of individualized learning styles originated in the 1970s, and has deeply influenced the educational methodologies. It is recommend that teachers assess the learning styles of their students and adapt their classroom methods to best fit each student's learning style, since there is evidence that students express preferences for how they prefer to receive information. These styles are assumed to be acquired preferences that are adaptable, either at will or through changed circumstances, rather than being fixed personality characteristics. In doing so, teachers should take into consideration two categorizations, one

dealing the way students get information and the other on how students process this information.

2. Literature review

As regards the input of information in a class context, one of the most common and widely used categorizations of the various types of learning styles is Neil D. Fleming's VARK model (sometimes VAK) which expanded upon earlier Neuro-linguistic programming (VARK) models: Visual learners, Auditory learners, Reading-writing preference learners and Kinesthetic learners or tactile learners. Fleming claimed that visual learners have a preference for seeing (think in pictures; visual aids that represent ideas using methods other than words, such as graphs, charts, diagrams, symbols, etc.). Auditory learners best learn through listening (lectures, discussions, tapes,

etc.). 111 Tactile/kinesthetic learners prefer to learn via experience—moving, touching, and doing (active exploration of the world; science projects; experiments, etc.). As far as processing information is concerned, we should point out Kolb's model and the adaptation made to Kolb's experiential model by Honey & Mumford. The stages in the cycle were named to accord with managerial experiences of decision making/problem solving, which are: Activist, Reflector, Theorist and Pragmatist. Activists like doing and experiencing. Games, practical activities, anything that is energetic and involving. Reflectors wish to have time to think, observe, take it all in, watching others, solitude and time. Theorists want to know where something fits into overall ideas and concepts, analysis and logic, being stretched, abstract concepts, structure, clarity. Pragmatists prefer practical problem solving, relevance to the real world and applying learning. The use in instruction of these different learning styles allows teachers to prepare classes that address each of these areas. Students can also use the model to identify their preferred learning style and maximize their educational experience by focusing on what benefits them the most.

3. Research methodology

But what if teachers chose a textbook which actually considers all this diversity? Do textbooks already consider all these different learning styles? I decided to do some research in order to find out and so as to reduce the research, I analyzed English textbooks as a Second Language. The publishing houses that

were included in this research were the prestigious Pearson/Longman, Oxford, Cambridge, Heinemann/Macmillan and Richmond, and as far as Learning Styles is concerned, we should congratulate the publishing houses. After analyzing different publishing houses belonging to the same level, one of the main common attributes that have been found is the great numerical equality of exercises that could help the different systems of neurolinguistic representations. The general neurolinguistic representation in the publishing houses would be; 35% of Visual, 33 % of Auditory and 32% of Kinesthetic exercises. The Oxford publishing house turns out to be the one that could help the Visual students more (50 %). Cambridge is second (41.5 %), Pearson is third (38.5 %), whereas Heinemann (24.1%) and Richmond (20.8 %) include a smaller representation of exercises that could help this group of students. The Visual style is the one that has the greatest representation in three out of five publishing houses, although not by much from the second most frequent used style, the auditory style. The one with the greatest percentage is Heinemann (44.1%), followed by Richmond (40.8%) and Cambridge (30.5%). Those that have a smaller percentage are Oxford (26%) and Pearson (24.2%). The Kinesthetic style is the least used in two out of five publishing houses although not by a remarkable big percentage from the 112 other representational systems, and varies between the greatest representation of Richmond (38.4%) and the representations of Pearson (37.3%), Heinemann (31.8%), Cambridge (28%)

and Oxford (24 %). This analysis shows that the books of the most sold and used publishing houses in English teaching are close to be Learning Generators. The percentage of visual children is usually very superior to the auditory and kinesthetic children, for that reason many activities are prepared for these children. On the contrary, as far as the Learning Styles are concerned, we should criticize the work of the publishing houses. One of the main common characteristics after analyzing the same publishing houses is the great representation of exercises that a particular Learning Style has over other Styles. The average representation in percentages of the Learning Styles would be; 18.4% of Activists, 49.4 % of Reflectors, 17.8% of Theorists and 14% of Pragmatists. The Reflector Style, with a representation of 49.4%, is the Style which all publishing houses help most. This data is common in all the analyzed publishing houses. The Activist Style is second if we consider the average, with an 18.4% representation, but it has only been the second most recurring Style in three of the five publishing houses. The third most common Style is the Theorist Style, with a 17.8%, which is also the second most seen Style in three of the five analyzed publishing houses. The Pragmatist Style, with an average of 14%, has been the least recurrent Style in three of the five publishing houses, and it is, the Style with the smallest representation in general. The Richmond publishing house turns out to be the one that could help the Activist students most (30%). The Pearson publishing house is second (23%) and Cambridge and Heinemann

are third (17%), whereas Oxford has the smallest representation of exercises that could help this group of students. The Reflector Style is the one that has the greatest percentage in all the publishing houses, and with a clear advantage in percentage from the second dominant Style. The publishing houses with the highest percentage (56%) are Oxford, and on the other hand, Heinemann is the one that has the lowest percentage (43 %). As it can be verified, the highest score and the lowest do not distant to a great extent. Heinemann is also the publishing house with the greatest percentage in exercises with Theorist Style (29%). Oxford is second (22%). Cambridge (17%) and Pearson (14%) are in the following positions and Richmond has the lowest percentage (7%). The Pragmatist Style is the least recurrent style and varies between Pearson and Heinemann (11%) and Oxford, Cambridge and Richmond (16%). The excessive representation of exercises that could help the Learning Style with less students together with the small representation of exercises that could help the students with other styles clearly show that the text books follow a mistaken tendency. The higher representation of exercises that could help the Reflectors Style verifies that all the publishing houses, without any exception, follow the natural method. 113 The publishing houses do not consider the different Learning Styles of the students, and they are focused on a method that will soon be obsolete because the academic results do not show good results.

4. Results

After analyzing the main deficiencies, some activities were created so as to deal with the failures of the analyzed text books (schemes, additional material for the teacher...), and verified if the modifications previously mentioned were effective as far as the attainment of the targets offered by each book, using a control group to which these modifications were not applied [6]. The results were highly encouraging since the students with Learning Styles of smaller representation in text books obtained better results than those that did not do the activities, since they belonged to the control group. This proved that the complementary activities that had been prepared to replace the deficiencies of books, adding exercises and activities that could help students from no-Reflectors Learning Style were positive. To my concern, the academic results of those students with Activist Style are usually much worse than the students with Theorist and Reflector Style, probably due to the insistence of the publishing houses to help them in text books. We can conclude with clear evidence that the publishing houses do not consider the different Learning Styles at the time of programming their books. On the one hand, they do not seem to consider the percentage of representation of the pupils belonging to each Learning Style. But on the other hand, they seem to consider the spread tendency in the different methods of education of the foreign languages, since they are centered in the natural method, leaving aside, for example, grammar explanations that

would could help students with Theorist Style. Paradoxically, they do not turn out to be very communicative since they do not include a great variety of communicative exercises, which could help the students from Activist and Pragmatist Style. This must be because the text books are designed considering educative contexts where classes have a large number of students, which makes the accomplishment of these activities difficult. But this investigation has ended up finding the main failure of the tendency in education in second languages; the communicative method fails because it has an excessive use of exercises of a single Style, which is the one used by the smallest number of students (Reflector Style). After analyzing the learning styles in the text books used to learn English as a second language, changes should be made to improve the quality of books as they only help a small percentage of students. The excessive use of exercises that help the Learning Style with less students and the small representation of exercises which help students with other styles shows that text books follow a mistaken tendency. The higher representation of exercises that could help the Reflector Style shows that all the publishing houses, without exception, follows the natural method. The 114 natural method fails because it has an excess of a single Learning Style, which is the one with the smallest representation among the students (Reflector Style).

5. Conclusions

Text books act like a tool that generates learning, and if we bettered it considering the different Learning Styles, we would be creating a Learning Generator: an optimal tool of learning. Now it is time for the publishing houses to pay greater attention to the theories on Learning Styles than to the educative tendencies, as the communicative and natural methodologies in foreign languages could not help all the students. The diversity of learning styles and the student's different level in a school subject should not be a problem if we used a never-failing learning generator: the digital book [2]. The evolution of the textbook towards the digital book is now in the Spanish classrooms [11]. The new technologies are here to stay due to its countless advantages. The only possible problem is the lack of teachers' technological command [3]. It seems that the role of the teacher is changing dramatically, since we used to pass knowledge and now we are mere guides [8]. It also seems that the textbook is also evolving and that the paper format will end up being replaced by a digital format book. Everything seems to point that both evolutions will be overlapped and the education classroom will evolve into online education [12]. As the American writer Elbert Hubbard said "The object of teaching a child is to enable him to get along without his teacher". Can we imagine a learning system where all the students learned at their best? What

degree of knowledge could those students end up reaching? The traditional role of the teacher has been the omniscient presence in every classroom. They were the only ones who possessed all the knowledge which was passed on to their students. On the other hand, students were placed in rows directed towards the teacher listening to facts that the students wrote down in their notebooks. The only other source of knowledge on any particular subject was the textbook, which are assigned in a course to each student at the beginning of the school year. The most influential tool in the classrooms of today is the Internet so a teacher's role in the classroom must change. In today's fast moving world, teachers must become more of a guide. The truth is that the tech-students of today do not want to be lectured to about facts they can instantly find with the click of a button on their smart phones. Making students memorize facts is no longer sensible. This can be done by making classrooms much more student-centered than ever before. For teachers, the hardest part is letting go of control in their classrooms. Many educators are experts in what they teach, so it can be hard for them to not demonstrate their breadth of knowledge in their subjects on a daily basis. Students need to be more in control of their own learning. Consequently, educators must move aside and give up some power. This is the only way we can begin to make true educational progress, and the Internet must be our guiding force.

References

1. C. Alonso, D. Gallego, y P. Honey. Recursos e instrumentos Psico-pedagógicos. Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. España: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero., 1997, ch 1
2. A. Bates. Technology, e-Learning and Distance Education London: Routledge, 2005, ch 3
3. L. Cuban. "Oversold and underused: Computers in the classroom." Harvard University Press, 2001, pp 11-23
4. A. R. Damasio, y H. Damasio. Cerebro y Lenguaje. Fundamentos Biológicos II. Madrid: UNED, 1997, ch 4
5. R. Dunn, y K. Dunn. La Enseñanza y el Estilo Individual de Aprendizaje. Madrid: Anaya, 1984, pp 34-41
6. H. Gardner. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993, ch 1-3
7. D. Kolb. Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, 1984, pp 41-45
8. N. Selwyn. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Continuum International Publishing Group. 2011, pp 4-62
9. B. F. Skinner. Verbal behavior. Massachusetts: Copley, 1992, ch 3-4
10. R. Varela. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Madrid: UNED, 1998, ch 1-6
11. C. Vera. Las TIC aplicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Barcelona: Graó, 2002, ch 3-5 [12] J. M. Vez. El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la Cultura. Barcelona: Graó, 2002, ch 4

**ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԳԵՆԵՐԱՏՈՐՆԵՐ:
ՄԱՆԿՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՈՃԵՐԻ
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ՝ ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՎՈՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԱՐԱԳԱՅՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ**

ԵՎԱ ԶԱՆՈՒՅ

Էսկոլ Բետլեմ, Բարսելոնա, Իսպանիա

Դասագրքերը գործիքներ են, որոնք նպաստում են ուսումնառությանը, և եթե մենք բարելավեինք դրանք՝ հաշվի առնելով ուսումնական տարբեր ոճեր, առանց որևէ բացառության կստեղծեինք ուսումնառության իրական գեներատոր բոլոր ուսանողների համար: Թվում է, թե ուտոպիա է, բայց այն կլինի հասանելի ուտոպիա,

եթե օգտագործեինք դասագրքեր, որոնք կօգնեին նրանց սովորել իրենց առավելագույն հնարավորությունների սահմանում: Կարող ենք պատկերացնել լուսումնական մի համակարգ, երբ ուսանողները լավագույնս են սովորել: Գիտելիքի ինչ մակարդակ կունենային այս ուսանողներն ավարտելիս:

**ОБУЧАЮЩИЕ ГЕНЕРАТОРЫ: ИЗУЧЕНИЕ СТИЛЕЙ
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕЛЬЮ УСКОРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА
ВТОРОМ ЯЗЫКЕ**

ЭВА ЗАНУЙ

Эскол Бетлем, Барселона, Испания

Учебники – это инструменты, способствующие обучению. Улучшая их, принимая во внимание разные стили обучения, мы создадим подлинный обучающий генератор для всех студентов без каких-либо исключений. Это похоже на утопию, однако это будет достижимой утопией,

если использовать учебники, которые помогут обучаться с реализацией максимального потенциала. Можем ли мы представить себе систему обучения, когда учащиеся учатся на пределе возможного? Какой уровень знаний у них будет по окончании учебы?

ПСИХОЛОГИЯ VERSUS ПЕДАГОГИКА: PRO ET CONTRA

В статье обсуждаются проблемы непрерывного образования. Отмечается, что существенным препятствием для развития образования в современной России является недостаточное внимание к психологии. Утверждается, что в современной российской школе недостаточное внимание уделяется организации понимания, вследствие чего страдает усвоение знаний. Предлагается организовать школьное обучение с учетом закономерностей понимания.

Ключевые слова: психология, педагогика, образование, непрерывное образование, проблемы, понимание, интеллект, развитие

1. Педагогика и психология: вечная проблема

Настоящая статья посвящена обсуждению одной из вечных проблем. В том, что обучение должно так или иначе, соотноситься с психологическими законами познавательной деятельности учащегося, вероятно, никто никогда серьезно не сомневался. Вывод великого педагога К.Д. Ушинского, что психология является одной из двух основ, на которых должен базироваться процесс обучения и воспитания, и сегодня представляется непреложным. По большому счету, никакого противостояния между педагогикой и психологией, конечно, нет. Имеют место локальные недопонимания. В статье, носящей полемический характер, проводится мысль, что потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время.

Интуитивно понимаемая близость педагогики и психологии не должна затушевывать принципиального отличия между этими дисциплинами. Психология – это *фундаментальная наука*, изучающая объективно существующую психическую реальность, как бы ее ни называли. Со времен античности психологию называют псوخе, психе, психика. Не будем вдаваться в тонкости различий трактовки предмета психологии в разных направлениях внутри психологической науки. Педагогика, как бы ее ни определяли, оказывается дисциплиной другого плана. По определению, приводимому в Российской педагогической энциклопедии, педагогика – это «отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности» [17]. Не будем вникать в тонкости, обратим внимание на то, что психология

как фундаментальная наука изучает существующее, иными словами, имеющее выраженный онтологический статус. Педагогика же – дисциплина, изучающая деятельность по проектированию и формированию изменений в личности. Не станем сравнивать (или, упаси Господи, пытаться определить, что важнее), лишь обратим внимание на различный статус этих дисциплин. Здесь лишь подчеркнем, что эффективность взаимодействия этих наук зависит от многих факторов и условий. На наш взгляд, определяющее значение имеет такое условие: как понимается предмет психологической науки. Предмет психологии задает онтологический статус явления, а педагогика проектирует систему воздействий на него с целью получения желаемого результата. Забегая вперед (этого момента мы коснемся в завершающей части настоящей статьи), отметим, что, на наш взгляд, оптимальным вариантом трактовки предмета психологии является внутренний мир человека.

2. Образование и реформы

Проблемы образования традиционно активно обсуждаются в нашей стране. Особенно чувствительно руководство системы образования к новым инициативам. Вот и лозунг «Обучение через всю жизнь» не явился исключением: мы видим, что вопросы непрерывного образования не только интенсивно обсуждаются, но появилось много инноваций, реализующих эти идеи. Казалось бы, все замечательно: наше образование шагает в ногу со всей остальной планетой, чем можно только

гордиться.

Правда, устойчиво возникают некоторые переживания, которые, к сожалению, вносят пресловутую ложку дегтя. Дело в том, что предполагается, будто образование наше развивается, неуклонно двигаясь от одной победы к другой. Победные реляции, похоже, возымели гипнотическое действие на часть ученого педагогического сообщества. Представляется, что некоторые лидеры, адепты и рядовые участники движения убеждены: происходит «устойчивое развитие» нашего образования. Вспомним: в основе этого ныне модного и популярного движения лежит довольно давний, принятый еще в 2005 г. Европейской экономической комиссией ООН, документ «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития». Суть его, как известно, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий и т.д. Представляется, что в целом мы не так далеко в этом направлении продвинулись. При чем важно, что это был не только путь обретений, но и утрат. Достижения, однако, не должны заслонять тех нерешенных проблем, которые мешают школе развиваться. Особую опасность представляют те проблемы, которые в полной мере не осознаются. Это неполное осознание обычно связано с тем, что подлинная проблема заслоня-

ется чем-то, лежащим на поверхности, – очевидным для многих, но вместе с тем маскирующим большие проблемы. К числу глубинных проблем смело можно отнести проблему понимания. Впрочем, о понимании поговорим позднее. А пока – о главном. В контексте тематики нашей статьи.

Главное, на наш взгляд, в том, что в очередной раз продумываются организационные формы, составляются планы мероприятий по переходу с одного уровня на другой, но упускается из виду внутренний план, который позволил бы проследить, направлять и программировать работу психологических механизмов (в первую очередь, связанных с мотивацией и целеполаганием). Конечно, дело обстоит не так, что про мотивацию, к примеру, совершенно забыли. Однако при этом наблюдается типичная картина: то, что должно было бы выступать сердцевинной, «системообразующим фактором», оттесняется на периферию, а доминирующую роль играют разного рода педагогические построения и концептуализации. Суть проблемы можно выразить кратко: педагогические разработки доминируют, тогда как психологические явно недооцениваются.

Картина довольно типична. Возьмем в качестве примера одно из недавних увлечений педагогов – так называемое неформальное образование. Как известно, история возникновения «неформального образования» уходит своими корнями в 70-ые – 80-ые годы XX столетия, когда была сформулирована идея возрастающего «мирового кризиса в сфере образования». Кон-

цептуально движение неформального образования получило свое оформление в работе П. Кумбса и П. Ахмеда, опубликованной в США еще в 1974 году [23]. Прошло несколько десятилетий, начинание стало модным и в России. Неформальному образованию уделяется внимание, обнаруживается множество трактовок неформального образования. Обратим внимание, что вычленение неформального (non-formal) образования предполагает также выделение двух других категорий: формальное (formal) и информальное (informal) образование. В этой категоризации, как отмечает Т. Мухлаева, к формальному образованию может быть отнесена иерархическая, градуированная в хронологическом порядке система образования: от начальной школы, следующая через университет, включающая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование. К информальному образованию относят процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды – начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации [16]. К неформальному образованию может быть отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы – отдельная деятельность или существенная часть более широкой де-

тельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения [16].

Согласно этой классификации, отмечает цитированный автор, различия носят в основном административный характер. Формальное образование связано с различными учебными заведениями, неформальное – с общественными группами и другими организациями, а информальное охватывает то, что осталось, например, взаимодействие с семьей, друзьями и коллегами по работе. Как нам представляется, при определении подходов к неформальному образованию важно принять во внимание, в первую очередь, психологические различия между указанными категориями [15]. Полезно вспомнить, что в психологии традиционно выделяются различные понятия для обозначения разных путей приобретения опыта: научение, учение, обучение, импринтинг. Обратим внимание на некоторые важные психологические особенности неформального образования.

1. Обратим внимание на то, что при неформальном образовании личности обучающегося отводится более активная роль, чем при обычном формальном. Если при традиционном обучении он чаще всего принимает цели, то здесь он активно участвует в их формировании (или вообще их предлагает). Таким образом, предполагается иная, более активная роль процессов целеполагания и целеобразования.
2. Представляется, что в случае неформального образования, зна-

чительно большая роль, чем при традиционном, принадлежит мотивации учащегося. Именно его мотивационная сфера (в частности, интересы) является определяющей при выборе тематики, формата и содержания неформального образования. Подчеркнем, что, по всей вероятности, в данном случае роль собственно познавательной мотивации и мотивации достижений выше.

3. Обсуждая подходы к организации неформального образования, полезно помнить, что в психологическом отношении чрезвычайно важно, что совместным итогом функционирования неформального, информального и формального образования является формирование внутреннего мира человека. Поэтому анализ и диагностика последнего являются необходимыми как при выявлении вклада того или иного вида образования, так и для понимания интимных психологических механизмов познания и усвоения информации.
4. Представляется, следовательно, что неформальное образование можно рассматривать в контексте взаимодействия «внутреннего мира человека» как предмета современной психологии с внешним миром. В этом смысле выбор личностью учащегося того или иного варианта неформального образования можно рассматривать как запрос от «внутреннего мира» на его развитие, конкретизацию, дифференциацию, обогащение.
5. Представляется, что неформальное

образование (по сравнению с формальным) находится в особом положении: по своему происхождению неформальное образование ближе к свободному, творческому познанию.

6. Важной особенностью неформального образования выступает также то, что, как это следует из исходных определений, организация и планирование образовательного процесса обеспечиваются самими учащимися.
7. При неформальном образовании личностный смысл и уровень ответственности за выполняемую деятельность оказываются существенно выше.
8. Многими авторами отмечалось, что в основе неформального образования лежит идея гуманистического подхода к учению Карла Роджерса, основанная на добровольном обучении, опирающемся на нужды и опыт обучающихся, уважительное отношение к ним как к отдельным уникальным индивидуальностям, разделение ответственности за обучение среди всех членов группы, принимающих участие в обучении, критическую рефлексию знаний, веры, ценностей и поведения общества, самоуправляемое обучение и циклическое взаимодействие обучения и деятельности [15], [16].

Можно полагать, что учет и реализация этих положений поможет повысить эффективность неформального образования [15]. Однако, заметим, что этим аспектам (как и другим, не названным

здесь, но значимым в психологическом отношении) внимания не уделяется. Вместе с тем возникает искушение «переклеститься» на какую-то другую инновацию в надежде получить эффект, причем скорый и значительный.

Как представляется, прогресс в упомянутом направлении за прошедшие годы был не слишком велик. По нашему убеждению, скромные результаты можно объяснить только тем, что не был реализован значительный психологический ресурс, который до настоящего времени так и остается лишь потенциалом. Обидно, что, не исчерпав возможности начинания, обычно отказываются от инициативы и обращаются к другой, допуская по сути ту же самую ошибку...

Резюмируем. При проведении реформ или внедрении инноваций почему-то ограничиваются педагогическими следствиями, до психологических механизмов в большинстве случаев дело не доходит. Обратим внимание на то, что дело не в том, что о психологии «забывают». Про психологию и важность этих факторов активно «приговаривают», но до реального использования психологического потенциала дело не доходит. В итоге акция нужного эффекта не достигает, на горизонте появляется новый инновационный проект.

3. Депсихологизация образования

В нашей сегодняшней школе имеет место потрясающая общая депсихологизация. Возможно, кто-то скажет:

«Позвольте! А психологические службы в школе?» Увы, учащиеся (да и педагоги тоже) совершенно не владеют азами современной практической психологии, позволяющей управлять своими психическими процессами, чтобы легко и эффективно запоминать, успешно решать задачи, продуктивно мыслить. Современный школьник не использует не только приемы рационального запоминания, он даже адекватные установки на запоминание у себя создавать не умеет. Как следствие, от учебы школьник вместо удовольствия и удовлетворения, потому что у него все хорошо получается, испытывает стресс и тревогу (не будем говорить о более серьезных последствиях). Очевидно, в таких условиях трудно ожидать, что перспектива учиться всю жизнь будет восприниматься позитивно. На наш взгляд, это серьезные препятствия, стоящие на пути развертывания непрерывного образования. Хорошее учение должно приносить радость.

В рамках одной статьи, имеющей ограниченный объем, невозможно осветить все или многие аспекты проблемы. Приведем лишь один пример, но яркий и показательный.

Память человека представляет собой инструмент гибкий и послушный. Она неукоснительно выполняет команды, которые получает от субъекта. Посмотрим, как в свете этого выглядит процесс запоминания и сохранения опыта. Зададим вопрос: «Какова установка у школьника, выполняющего домашнее задание? Подготовиться к завтрашнему уроку. Установка создается, осознанная или неосознанная. Урок

прошел, цель достигнута – материал активно из памяти выбрасывается. На следующий день все повторяется, только с материалом следующего задания. В итоге в памяти остается то, что обусловлено другими факторами: было запомнено произвольно, вызвало интерес, личные ассоциации и т.п. Картина складывается вполне безрадостная. Причина очевидна – неумение использовать психологические факторы запоминания.

То же самое можно сказать и об использовании других факторов, позитивно влияющих на запоминание. Школьники (и студенты) ими не владеют, использовать не могут, учителя и школьные психологи этому не учат.

Недостаточное знание психологии вносит свою большую ложку дегтя...

Я не удивлюсь, если наше образование вслед за итальянцами, начнет экспериментировать, внедряя передовой «финский» опыт. Как же, Финляндия в образовании нынче впереди планеты всей. А мы, хоть и перекрыли Енисей, не отличаем важное от второстепенного. Как написала когда-то Навелла Матвеева, «посягают на ядра и зерна, а крадут оболочки да шкурки»...

Впрочем, процитируем новость буквально вчера пришедшую. «В Италии чиновники решили провести эксперимент и освободить школьников от *домашнего задания*. Власти намерены пойти по пути Финляндии, которая, отказавшись от устаревшей методики обучения, за рекордные сроки стала страной с одним из самых высоких уровней школьной подготовки в мире... Как со-

общается, в пилотном проекте участвуют 166 школ из трех итальянских областей – Пьемонта, Сицилии и Ломбардии. Родители и учителя с одобрением отнеслись к новшеству. Они полагают, что школе давно следовало отказаться от архаичной практики, лишаящей детей времени на отдых. Теперь вместо того, чтобы длинные вечера проводить над учебниками с родителями или репетиторами, школьникам предстоит больше заниматься в классе. В утренние часы они будут осваивать теорию, а после обеда приступят к практике. Предметы будут сгруппированы по трем основным направлениям: научному, литературному и творческому. В течение одной недели школьники изучат один и тот же предмет, который затем сменит другой – и так до конца года. По мнению авторов новой методики, она должна существенно ускорить усвоение материала и избавить детей от выполнения домашних заданий. Кроме того, у школьников появится дополнительное свободное время, которое можно будет потратить на прогулки на свежем воздухе, музеи или спортивные секции»[24].

Не будем анализировать этот опыт в целом. Конечно, можно освободиться от действия установок, плохо влияющих на усвоение, и таким экзотическим способом. Если говорить серьезно, то в приведенном примере можно обнаружить действие ряда позитивных факторов (феномен погружения, повышение мотивации, более высокая активность учащегося и пр.), которые влияют на итоговый результат. Но стремление элиминировать неконтролируемые

психологические переменные в виде возникающих установок налицо...

Другая грань той же самой проблемы – недостаточное использование психологического знания в современном образовании – прослеживается в проблеме понимания в современной школе, да и, пожалуй, шире, в образовании в целом, включая его самые верхние уровни. Втройне обидно, что в этом направлении наблюдается явный регресс. Как ни удивительно, в этом отношении «раньше лучше было»... Впрочем, обо всем по порядку.

Рискнем утверждать, что главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Если в школьном обучении формируется клиповое мышление, становится ясно, что беда пришла, тем более, что ворота давно открыты. Клипового сознания и мышления мы еще коснемся в нашей статье, как и того, что в учении школьников процветает вербализм. Обратимся непосредственно к пониманию.

Приведем цитату, которой больше четверти века. Она из учебного пособия по психологии для студентов педагогических институтов, и она очень хорошо показывает, что за это небольшое по историческим меркам время в нашей школе мы умудрились потерять. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пере-

сказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, перекомпоновать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятым материалом. Полезно разработать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения действий» [8, с.113].

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев правильному выполнению ЕГЭ... Представляется, что ответ очевиден. Много ли в современной школе уделяется внимания рассказу ученика, развернутому ответу, доказательству? Ожидать, что в отсутствии вышепере-

численного сформируется логика изложения, тоже несколько наивно. Нет деятельности, нет результатов. Зато ясно, что деятельность по решению тестов на высоте... Рынок услуг репетиторов обширен и диверсифицирован. Жаль, что пониманию при этом учат мало.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Эти метафоры означают приблизительно следующее. Слово клип (от английского «clip») означает «фрагмент», «отрезок», «отрывок». Феномен представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир, как набор отрывочных, фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов и представлений. Теговое мышление характеризуется непониманием сути предлагаемых заданий, сбрасывают формальные, часто случайные связи, отсылающие к чему-то «знакомому» по прошлому опыту.

Естественно, что процессы понимания в этих случаях страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не формируется). Школа должна сформировать систему научных понятий – именно в этом сила научного знания.

Если раньше уделяли пристальное внимание развитию лингвистическо-

го мышления, культуре связной речи, культуре умственного труда школьника [3], [4], [5], то ныне это почему-то забыто. В дореволюционной школе учили, как нужно читать книгу. В XXI веке это почему-то ушло...

Возникает парадокс: интернет дает возможности в считанные секунды получить справку по любому вопросу, что экономит время и должно повышать эффективность обучения многократно. Однако плодов мы не видим, а примеров того, когда интернет выступает как помеха эффективному учению, более чем достаточно.

Для того чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников, и то усвоение, которое мы наблюдаем во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном возрасте формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в школьном обучении появляются вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Это явный симптом неблагополучия. Если школа не ставит во главу угла понимание, то это школа позавчерашнего дня. Попытки «внести системность» за счет периодических обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем, что то, что человеком понято, усвоено им навсегда, поскольку изменяет видение мира человеком. Представляется, что в настоящее время приложения разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуальны.

И, конечно, нельзя не вспомнить недоброе слово уже упомянутые ЕГЭ. Достаточно непростая ситуация в образовании, как сейчас очевидно, усугубляется непомерным использованием в школе «современных» форм контроля за усвоением знаний и использованием новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Как хорошо件пнятно, учителя вынуждены готовить школьников к процедуре сдачи единого экзамена, поэтому обучение в современной российской школе правильно понимать как подготовку к сдаче ЕГЭ. Вряд ли нужно пояснять, что это совсем разные деятельности.

Итак, как мы видим, проблемы есть, не все обстоит просто. В данном случае важно опираться на поддержку науки, в первую очередь, психологии. Обратим внимание, психологии практической, практико-ориентированной. Возможности практической психологии велики. И, главное, стоит подчеркнуть, что наработки практической психологии ни в чем, по сути, не противоречат положениям психологии академической. Но существенно дополняют, что, собственно, и создает новые возможности. Для примера рассмотрим упоминавшуюся в тексте проблему понимания. Можно ли научить пониманию? Конечно, можно.

4. Счастье понимания

Конечно, каждый, кто видел прекрасный фильм С. Ростюцкого, нашего земляка, уроженца города Рыбинска, посвященный проблемам школы, помнит замечательную фразу из школьного сочинения: «Счастье это когда тебя

понимают!» Тогда в школе еще учили пониманию, поэтому на первый план выходили другие аспекты. Теперь в пору говорить о счастье понимания. Счастье понимать самому.

Полезно вспомнить, что говорит психология о понимании. Согласно современным представлениям, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного [2], [13].

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности [19], [20]. Понять явление — значит выяснить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление — значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной

в конкретной совокупности условий; значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания [7].

Принципиально новый этап в исследовании понимания начинается с работ А.А. Брудного (1932 – 2011), в которых проблемы понимания разрабатываются в русле авторской радикальной психологии. Согласно А.А. Брудному, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного.

Таким образом, понимание никак нельзя рассматривать (после работ А.А. Брудного) как процесс, состоящий с переработкой информации. Реализация этого подхода, позволяет, к примеру, существенно по-иному понимать и интерпретировать феномены массового сознания [13].

Характеризуя подход А.А. Брудного к проблеме понимания, нельзя не отметить важность идеи о трех полях понимания (имеется в виду наличие пространств фактов, теорий и текстов) [2]. Несомненно, важными для современной психологии являются идеи об аксиальной и ретинальной коммуникации.

Если вспомнить печальные результаты в достижении понимания в нашей школе, то в пору задать вопрос: почему так происходит?

Придется в этом дополнительно ра-

зобратся.

Подчеркнем еще раз: в психологии все давным-давно известно. Начать можно было бы с Аристотеля, но мы возьмем старт от высказывания мудрого И.М. Сеченова (1829-1905). Еще И.М. Сеченов отмечал, что если вдуматься «в условия так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт в широком значении этого слова». Очень распространенной ошибкой ученика, как мы видели, является формальное усвоение текста, тогда как смысл учения состоит в воссоздании (с опорой на текстовое описание на основе «опыта в широком смысле») того, что подлежит усвоению (текст при этом является лишь средством описания). Иными словами, в условиях недостаточного контроля за пониманием возникает ситуация, когда учащийся удовлетворится пониманием слов в тексте (слова знакомые!), не соотнося со своим опытом. При этом запомнятся какие-то слова. Вот это и есть вербализм в усвоении знаний. Его источник – отсутствие соотнесения читаемого с структурами опыта. Вряд ли надо пояснять специально, что соотнесенное со структурами опыта *понято*, а раз *понято* – усвоено навсегда. Вербальная конструкция держится в памяти недолго, имея тенденцию быстро разрушаться. Понятно, что для сохранения слов требуется изрядная энергия. Сколько мы слышали ответов на экзамене, когда студент воспроизводит определение *без понимания*, из определения выпала пара слов, остальное превратилось в бес-

смысленный набор слов, но вспоминающий этого не замечает! Вот он – вербализм во всей своей неприглядности!

Принимая и позитивно оценивая как принципиальные достижения положения радикальной психологии А.А. Брудного, трактующие вопросы понимания, хотим отметить, что в настоящее время появляются перспективы дальнейшего развития концепции понимания. Настоящая статья обозначает новую проблему, которую можно именовать как понимание и внутренний мир человека. Утверждается, что включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

В этой статье обозначим новую проблему, которую можно обозначить как понимание и внутренний мир человека. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Вместе с тем нельзя не отметить, что дальнейший радикальный прорыв в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой широкой трактовки предмета психологии.

Именно поэтому нам представля-

ется, что наиболее перспективным подходом к исследованию понимания является подход, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [21], [22].

По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектуру «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Подчеркнем, что в сложившейся ситуации повинны и сами психологи. На наш взгляд, традиционные трактовки предмета затрудняют применение психологического знания в практике обучения. Дело в том, что абстрактные трактовки предмета (например, психика или поведение) не облегчают практическое использование психологического знания. Совсем по-другому обстоит дело, когда мы имеем дело с совокупным предметом. Примером совокупного предмета может служить упоминавшийся выше в этой статье внутренний мир человека.

По нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии

как внутреннего мира человека. В рамках архитектуры внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования. Обратим внимание на то, что в рамках архитектуры внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач [20], что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение.

Впрочем, к трактовке предмета психологии мы еще вернемся в заключительном разделе настоящей статьи.

5. В поисках базовой модели

Известно, что сложное психическое явление можно понять лишь тогда, когда используются адекватные моделирующие представления. Как можно полагать, для таких сложных процессов, как неформальное или непрерывное образование, имеющих несомненную психологическую основу, также будет полезно использование моделирующих представлений. Во всяком случае, полезно иметь некоторую работающую модель. Возьмем в качестве модельного примера некоторые эпизоды из предшествующего педагогического опыта.

В качестве общих требований к упрощенным педагогическим моделям

сформулируем следующие:

1. Сам учащийся субъект должен проявлять активность.
2. Субъект должен иметь внутреннюю мотивацию.
3. Активность субъекта может видоизменяться, расширяться, менять формы.
4. Активность (деятельность) субъекта должна для него иметь личностный смысл.
5. Субъект должен получать в процессе ее осуществления положительные эмоции.
6. Активность субъекта должна приводить к росту самооценки, уверенности в себе, самоуважения.
7. Активность субъекта должна запускать механизмы самоактуализации.
8. Активность субъекта должна иметь перспективы распространения на другие сферы жизни.
9. Активность должна быть связана с познанием, получением новой информации.
10. Активность в перспективе должна приводить к личностному росту и самопознанию.

Рассмотрим очень коротко предложенную нами программу развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает в себя несколько модулей.

Сами ступени (модули) в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде.

Эта программа может использоваться при работе с разным контингентом:

со старшеклассниками, студентами, взрослыми.

Необходимо подчеркнуть, что представленные модули это не только работа с определенным содержанием, но и программы, имеющие психотехническую направленность – они создают у субъекта чувство успеха, обеспечивают интерес к овладению словарным запасом, формируют устойчивую мотивацию.

Стратегически психотехники направлены на то, чтобы:

- а) «Запустить» механизм саморазвития, самообучения личности.
- б) Будучи запущенным, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие.
- в) Используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную, на общение).

В целом модель включает в себя следующие модули:

1. *Язык.* Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Дело в том, что человек помнит намного больше, чем осознает. В частности, человек знает много слов, употребляет их в речи, но не полностью понимает их значение. Модуль направлен на то, чтобы осознать это латентное, неявное знание. Поскольку в русском языке содержится много слов, заимствованных из английского, французского, немецкого, греческого,

латинского, арабского, татарского, то осознание значения и происхождения слова делает возможным использование полученного знания. В результате оказывается, что человек реально знает сотни слов из названных языков. Реализация модуля начинается с осознания значений личных имен и фамилий, распространяется на осознание слов родного языка, имеющих иностранное происхождения. По мере продвижения в пространстве модуля, у субъектов происходит повышение интереса к этимологии, к происхождению устойчивых выражений. Появляется мотивация к изучению иностранных языков, литературе на иностранных языках. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур.

2. *Память.* Память рассматривается как фундамент психической жизни человека, основа познавательной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при за-

поминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность непроизвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается. Поскольку это технология, ясно, что ее соблюдение гарантирует получение результата, что, в свою очередь, ведет к появлению положительных эмоций, росту самооценки и вере в свои силы. Дальнейшее направление работы по выходу из этого модуля состоит в том, что субъект приходит к мысли о реорганизации структуры своих знаний, приданию им более рациональной формы, упорядочению систем знаний и постороннему обобщениям. Осуществляя тематическую реконструкцию систем знаний, субъект неизбежно обращается к пересмотру систем своего профессионального опыта и знаний, то есть сфера активности приложений существенно расширяется.

3. *Понимание.* Как ясно из предшествующих разделов настоящей статьи, понимание рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание, естественно, уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающим обяза-

тельный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Особенно важно на этом этапе работы продемонстрировать обучаемым, что существуют уровни понимания. Включаются разделы, показывающие составляющие понимания, связанные с коллективным бессознательным. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия, работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

4. Мышление и Творчество. Это модуль, который иногда делится на две составляющие: мышление и творчество. В данном тексте рассмотрим их вместе. Данный модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. В основу содержания данного модуля положены многолетние исследования автора, направленные на изучения мыслительной деятельности и трудностей мышления. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении

заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта [14]. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественно-го опыта). Представляется целесообразным выделить следующие типы трудностей в творческом процессе.

Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуации структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность. Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу

располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и в итоге решение проблемы достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова). И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания — как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной гипотезы.

Особенно важной и трудоемкой задачей при реализации этого модуля являются действия, направленные на подключение неосознаваемых механизмов творчества, что достигается на материале сложных творческих задач.

Перспективы выхода за пределы данного модуля – применение нестандартного и творческого мышления в

профессиональной сфере и общении (решение так называемых творческих задач на общение).

5. Личность. Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуации.

Как можно полагать, последовательная реализация модулей программы может выступить моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования.

6. О предмете психологии

Как можно было увидеть из предыдущего текста, предмет психологии представляется центральной проблемой не только собственно психологии, но и педагогики, разрабатывающей и проектирующей содержание образования. Мы уже обращали внимание на то, что в рамках архитектоники внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач [20], что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение. Решить проблемы понимания, преодолеть другие недостатки формирования знаний и опыта и пр., как те, которые отмечались выше, так и другие, не обозначенные в данной статье. Повторим, что, по нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспек-

тивные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека. В рамках архитектоники внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования.

Согласно В.Д. Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании [21]. В.Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира. При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают: мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого понимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира, как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли, раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы

включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека [21].

Отметим, что был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей [20]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особо стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектура предмета. Отметим, что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис, который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Единицу изучать проще, но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять психическое. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу.

Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками. Действительно, в тексте «Общей психологии. Академический курс для бакалавров» [20] содержится развернутое содержание трактовки предмета психологии и терминологического аппарата, позволяющего выполнить наиболее значимые расчленения внутри последнего.

Хочется сделать еще пару замечаний методологического плана, связанных с вопросом о предмете психологии. Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено. Более того, трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека, подчеркивает его целостность, но утверждает наличие

во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека – сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический разрыв с той традицией, которая, по крайней мере, со средних веков утверждает, что душа (психика) есть *простая* вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть *простым*. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественнонаучной психологии, так и из обоймы герменевтических методов.

В учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой –

независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология [20].

Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов.

Первое. Итак, в статье предлагается пересмотр предмета психологии. В соответствии с выше изложенным в качестве предмета психологии понимается *внутренний мир человека*. Обратим внимание, что изменение трактовки предмета психологии это не просто словотворчество. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания *предмета* данного конкретного исследования. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определено говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С

нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии [20].

Второе. Обычно в ответ на предложения изменения трактовки предмета следует стандартная реакция в виде предложения определить это понятие. Определение В.Д. Шадрикова было приведено выше. По нашему мнению, пытаться давать строгое определение внутреннему (или внешнему) миру – занятие малоперспективное. Известно, что формальное определение категорий связано с определенными трудностями. Вспомним классика психологии В.П. Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт» [6, с. 5]. Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектура внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

Третье. Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо

ощущаемое» [1, с.407]. Надо полагать, что и *механизмы* этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение, несомненно, имеет место в области чувственного познания, создавая «чувственную ткань», но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

Четвертое. Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е.П. Никитина. Существование, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение яв-

ляется относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [18, с. 88–89]. Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Пятое. Заметим, во избежание возможных недоразумений. Разумеется, подход, обоснованный в настоящей

статье, не является единственно возможным. Есть и другие варианты. С нашей точки зрения, во многом теоретическим требованиям к пониманию предмета соответствует подход, разрабатывавшийся в трудах Карла Юнга [9],[10], [11]. Как представляется, подход, реализованный в настоящей статье и воплощенный в учебнике

по общей психологии [20], в большей степени соответствует традициям отечественной психологической науки и бережно относится к существующим в отечественной психологии традициям.

Впрочем, все эти вопросы требуют специального и неспешного обсуждения.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. [Текст] / Аристотель. М.: Мысль, 1976.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. [Текст] / А.А. Брудный. М., 1998. 335 с.
3. Ерастов Н.П. Культура умственного труда: беседы о рациональной организации познавательной деятельности. [Текст] / Н.П. Ерастов. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1969.
4. Ерастов Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников [Текст] / Н.П. Ерастов // Проблемы мышления. Ярославль, 1968.
5. Ерастов, Н.П. Культура связной речи: в помощь учителю. Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи [Текст] / Н.П. Ерастов. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1969.
6. Зинченко В.П., Подорога В.А. О человеческой душе и плоти [Текст] / В.П. Зинченко // Знание. Понимание. Умение. №1, 2005.
7. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. [Текст] / Э.В. Ильенков. М., 1979.
8. Мазилев В.А. Мышление [Текст] / В.А.Мазилев // Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990, с. 100-120.
9. Мазилев, В.А. Стены и мосты. [Текст] / В.А.Мазилев. Ярославль, 2015. 243 с.
10. Мазилев, В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А.Мазилев // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96.
11. Мазилев В.А. Научная психология: проблема предмета [Текст] / В.А. Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии. Ярославль: МАПН, 2004.
12. Мазилев, В.А. О предмете психологии [Текст] / В.А. Мазилев // Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006
13. Мазилев В.А., Злотникова Т.С. Архетип как код массовой культуры [Текст] / В.А. Мазилев, Т.В. Злотникова // Психологический журнал, 2017, том 38, № 1, с. 98-104.

14. Мазиллов В.А. Исследование творчества: типология трудностей в творческом процессе [Текст] / В.А. Мазиллов // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, ИП РАН, 24 – 25 сентября 2015 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015, с. С. 257-263.
15. Мазиллов В.А. Неформальное образование в современных условиях: психологические аспекты / В.А.Мазиллов // Евразийский образовательный диалог: Материалы международного форума / Под ред М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. Ярославль: ГАУО ЯО ИРО, 2014. с. 89- 92.
16. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования [Текст] / Т.В.Мухлаева// Человек и образование.- 2010. - №4. - С.158-162.
17. Никандров Н. Д ,Корнетов Г. Б. Педагогика[Текст]/ Н.Д.Никандров, Г.Б.Корнетов // Российская педагогическая энциклопедия. М., 2000.
18. Никитин Е. П. Объяснение – функция науки. [Текст]/ Е.П.Никитин. М.: Наука, 1970.
19. Роговин М.С. Введение в психологию. [Текст]/ М.С. Роговин. М.: Высшая школа, 1969.
20. Роговин М.С. Психология понимания. Автореферат диссертации на соискание уч. степени кандидата педагогических наук (по психологии) [Текст] / М.С.Роговин. М., 1956
21. Шадриков, В.Д., Мазиллов, В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
22. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В.Д.Шадриков. М.: Логос, 2006. — 392 с.
23. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help [Текст]. / P.Coombs, M. Ahmed. Baltimore: John Hopkins Press., 1974
24. Новая методика [Электронный ресурс] <https://mir24.tv/news/16268651/novaya-metodika-osvobodit-shkolnikov-v-italii-ot-domashnih-zadaniy> (Режим доступа 2.10.2017).

PSYCHOLOGY VERSUS PEDAGOGY: PRO ET CONTRA

VLADIMIR MAZILOV

The article discusses the problems of lifelong learning. It is noted that the insufficient attention to psychology is a significant obstacle for the development of education in Russia. It is argued that in modern Russian school insufficient

attention is paid to the organization of understanding, as a result of which knowledge acquisition is suffering. It is proposed to organize school education taking into account the patterns of understanding.

**КАРИНЕ ДАНИЕЛЯН
СИРИНЕ КОСЯН
ЛИАНА НЕРСИСЯН**

Кафедра экологии и устойчивого развития АГПУ,
Ассоциация «За устойчивое человеческое развитие»

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ

В статье представлены анализ общей экологической ситуации на нашей планете в результате антропогенной деятельности и ответ экосферы в виде стихийных бедствий и природных катастроф. Обоснована настоятельная необходимость кардинальной перестройки ментальности населения Земли в целях развития в русле устойчивости, чему и призвано образование в интересах устойчивого развития, базовым компонентом которого является экологическое образование.

Представлены также результаты исследований позитивного опыта, проблем и перспектив экологического образования в рамках образовательной системы в РА, а также соответствующие рекомендации по совершенствованию институтов формального и неформального образования в рассматриваемом аспекте.

Устойчивое развитие не может быть достигнуто за счет исключительно политических соглашений, финансовых мер стимулирования или технических решений. Устойчивое развитие требует изменений в мышлении и способах действия. Ключевую роль в обеспечении таких изменений играет образование.
(Из Резолюции ЮНЕСКО, 2014 [1])

Общая характеристика экологической ситуации на планете.

В настоящее время уже многие ученые, наряду с экологами, признают, что современная цивилизация вошла в глубокий экологический кризис, масштабы которого все более расширяются. Достаточно отметить лишь несколько известных фактов.

В результате антропогенной деятельности постоянно возрастает коли-

чественное и качественное истощение природных ресурсов. Так, в 25 странах лесные массивы полностью исчезли, еще в 29 странах сократились на 90%; потери леса составляют 5,2 млн га в год. По данным Всемирного фонда дикой природы, с 1970г. по 2012г. средняя численность позвоночных животных на планете сократилась на

58%. Более 60% естественных экосистем подвергнуты деградации в той или иной степени, вследствие опустынивания ежегодно теряется около 6 млн га пахотных земель. В океанах образованы многочисленные «острова» из отходов, более 90% проб воды и рыб загрязнены стойкими органическими загрязнителями, повсеместно фиксируются закисление и повышение температуры вод морей и океанов, а также снижение уровня подземных вод в результате интенсивного использования артезианских бассейнов, многие города страдают от удушливых смогов и т.д.

Ответ экосферы на разрушительную антропогенную деятельность последовал практически незамедлительно. Так, согласно данным Межучрежденческого секретариата Международной стратегии по уменьшению опасности стихийных бедствий ООН, за последние 50 лет количество стихийных катаклизмов возросло в три раза. Наводнения, сели, ураганы, землетрясения, торнадо, цунами, резкие погодные аномалии и другие стихийные бедствия за последние 20 лет унесли жизни 1 миллиона 350 тысяч человек.

На графике 1 четко виден рост количества стихийных бедствий (и обусловленных ими эпидемий) за последние десятилетия. Почти каждый следующий год объявляется в качестве рекордного по тем или иным бедствиям и/или аномалиям. 1915 г. был объявлен

самым жарким за всю историю наблюдений за климатом. От жары пострадали 1,2 миллиона человек, 7346 человек умерли в результате перегрева и солнечных ударов. В результате землетрясений и цунами погибли 9 525 человек, в результате оползней – 1 369 человек.

Не стали исключением и 2016-2017 годы, в особенности 2017г. буквально отличился по беспрецедентным погодным аномалиям.

По данным всемирного Центра исследований стихийных бедствий, число природных катастроф с каждым десятилетием увеличивается. Так, в 1973-1982 годах в мире было зафиксировано 1,5 тысячи стихийных бедствий, в 1983-1992 годах – 3,5 тысяч, а в 1993-2002 гг – уже 6 тысяч. Согласно оценкам Чикагского университета, стихийные бедствия последнего десятилетия XX века так или иначе затронули примерно 2 миллиарда человек – треть всего человечества.

Достаточно отметить, что, согласно результатам исследований Национального управления океанических и атмосферных исследований США, а также оценкам экспертов европейских структур ООН, в целом по миру картина нанесенного стихийными бедствиями экономического ущерба свидетельствует о перманентном росте, причем наибольшие величины ущерба приходятся на 2011 г. (440 млрд. долларов), 2017 г.(306 млрд. долларов) и 2008г. (297 млрд. долларов США) [2-18].

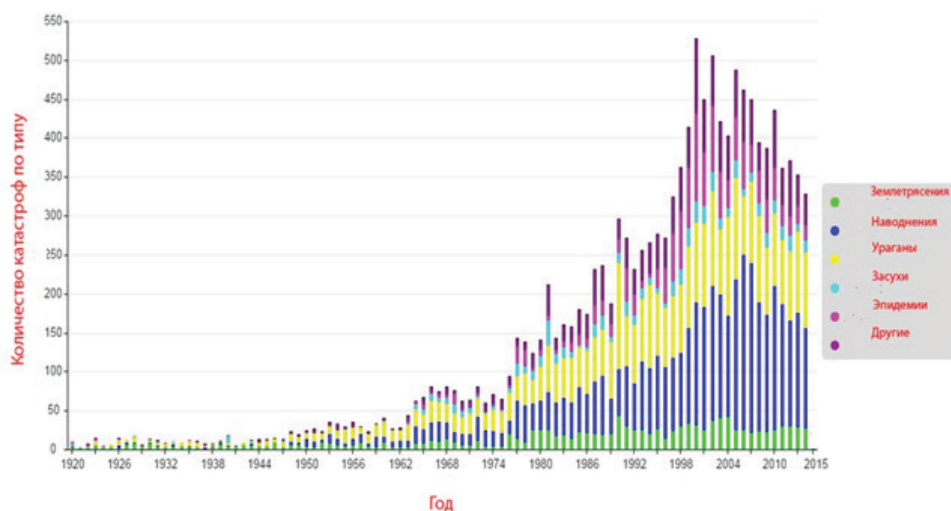


График 1. Динамика катастроф в мире за период с 1920г. по 2015 г. [2].

Впервые ведущие ученые мира обратились к Человечеству с призывом инициировать деятельность по выходу из экологического кризиса в 1971г. Далее, в 1992г. на Саммите ООН «Планета Земля» было представлено «Предостережение ученых мира человечеству», где подчеркивалось: «Человеческое общество и природа вступили в состояние противоречия. Деятельность человечества наносит огромный и зачастую непоправимый ущерб окружающей среде и жизненно важным ресурсам. Если не взять под контроль многие из наших повседневных действий, то они поставят под угрозу будущее, которое мы желаем человеческому обществу, растительному и животному царствам, и могут изменить живой мир настолько, что он будет неспособен поддерживать жизнь в том виде, в каком мы ее знаем. Нужны срочные фундаментальные перемены, если мы хотим избежать коллизий, к которым может привести наш теперешний курс... Осталось не

более одного-двух десятилетий, после которых возможность предотвратить надвигающуюся угрозу будет упущена и перспективы человечества неизмеримо уменьшатся».[19].

Указанные 20 лет уже прошли. И Саммит ООН «Рио+20» (2012 г.) был вынужден в итоговом документе «Будущее, которое мы хотим» констатировать:

«Мы признаем, что с 1992 года прогресс, достигнутый на отдельных направлениях, был незначительным, и что пришлось столкнуться с трудностями в интеграции трех составляющих устойчивого развития, которые еще более обострились в связи с финансовым, экономическим, продовольственным и энергетическим кризисами, которые поставили под угрозу достижение всеми странами, особенно развивающимися, целей в области устойчивого развития» [20].

Интересно, что Всемирный экономический форум в Давосе пришел к

аналогичным выводам, которые представлены в последнем Докладе о глобальных рисках. Основой для оценки рисков при подготовке таких докладов являются опросы ведущих экспертов, главным образом, в сфере экономики. Согласно этим оценкам, все главные риски в мире связаны с экологическими рисками, а именно с экстремальными погодными событиями и природными катастрофами [21].

Соответственно, закономерно, что как Саммит «Рио+20», так и в после-

дующем 70-ая, юбилейная сессия Генеральной Ассамблеи ООН [22] призвали страны активизировать деятельность, целенаправленную на переориентацию к устойчивому развитию – процесс, который закономерно сформировался и развился на базе деятельности, направленной на преодоление глобального экологического кризиса, инициированной ООН, начиная с 1972г. При этом важнейшее значение в данном всемирном процессе придается непрерывному образованию и широкому информированию населения.

Кардинальная перестройка ментальности населения Земли в целях развития в русле устойчивости – императив современности.

В качестве ключевого, принципиального подхода в данной сфере в научной литературе справедливо приводится известная цитата Махатмы Ганди «Мы сами должны быть тем изменением, которое хотим увидеть в мире» [23].

Сложившаяся ситуация кажется парадоксальной: цивилизация создала мощнейший научный и технико-технологический потенциал, вырвалась в космос и при этом все глубже погружается в общепланетарный экологический кризис. Постоянно возникает вопрос, почему наука вовремя не предупредила о надвигающихся рисках, не помогла предотвратить их разрушительное действие? Почему человечество оказалось перед лицом глобальных экологических проблем и с таким опозданием пытается минимизировать их пагубное влияние и адаптироваться к

новым реалиям? Почему вывод Саммита ООН «Рио+20» неутешителен: несмотря на развернутую на всех уровнях, широкомасштабную, экологически ориентированную деятельность, деграционные процессы в экосфере опережают предпринимаемые усилия и продолжают усугубляться?

Ответы на эти вопросы носят, многоплановый характер. В данной статье мы коснемся только сфер научного и образовательного обеспечения устойчивого развития.

Так, современная узкая дифференциация научных дисциплин плодотворна в решении многих задач, но экологические проблемы, в особенности глобального уровня, требуют комплексного междисциплинарного подхода, который в значительной мере утерян. Следовательно, необходимо преодолеть диссонанс между совре-

менной дискретной, крайне дифференцированной системой познания и комплексностью, многофункциональностью глобальных проблем [24, 25]. Как справедливо отмечено в [26], «Междисциплинарность познания, отражая реальность жизненных задач, должна получить поддержку в мире, ясно поделенном границами классических наук».

Кроме того, наука, отделенная от морали, ущербна, а применение достижений научно-технического прогресса вне контекста нравственных норм, в ряде случаев может привести к обратным, негативным результатам.

Как следует из вышеизложенного, реализация современной парадигмы развития требует коренных изменений в управлении природопользованием, общественным развитием и системе ценностей общественного сознания. Формирование менталитета людей, основанного на ценностных ориентирах теории устойчивого развития – обязательное основополагающее условие перехода к новому типу цивилизации.

Соответственно, следует преодолеть разницу в видении, приоритетах и подходах, традиционно устоявшихся в научных дисциплинах, «обслуживающих» основные компоненты системы устойчивого развития: экономический, экологический и социальный – и формировать единый культурологический подход, глобальное консенсусное мировоззрение на все аспекты развития цивилизации. Необходимо преодолеть диссонанс между уровнем экологической культуры, социальной ответственности современных людей и вызовами

времени; следовательно, стремиться к экологизации и гуманизации мирового общественного сознания, всеобщей переориентации ментальности от антропоцентризма к биосферецентризму. Перейти от идеологии «борьбы с Природой и покорения Природы» к идеологии «Подчинения законам Природы и гармоничного сосуществования с биосферой» [27, 28]. Особое значение имеют данные тезисы для ментальности лиц, принимающих решения. Как точно пишет Г. Дейли [29], «Устойчивое состояние может потребовать меньше природных ресурсов, но гораздо более высоких моральных качеств».

Необходимо поддерживать современный процесс сближения между наукой и религией, нравственной основой цивилизации. Крайне важно, что практически все мировые религии проповедуют Культуру умеренности, переориентацию от самоутверждения в материальных благах к самоутверждению в духовных ценностях, что совершенно необходимо для обуздания неумного общества потребления, в котором престижность почти напрямую связана с богатством, то есть с максимальным ресурсопотреблением.

До последнего десятилетия для системы **образования** были характерны те проблемы, которые указаны для вышеприведенных сфер жизнедеятельности, ибо структура закономерно откликается на соответствующий социальный заказ. Ментальность, недооценивающая духовную систему ценностей и базирующаяся на материальной системе ценностей, приводит к фетишизации последних, самоутверж-

деню человека преимущественно в накоплении материальных благ и, соответственно, к разграблению природных ресурсов.

В настоящее время стало очевидным, что необходимо сконцентрировать усилия мирового сообщества на всех уровнях в целях предотвращения дальнейшей деструктивной деятельности и реальной переориентации к принципам устойчивого развития. Обязательное условие – экологизация и социализация современной системы ценностей, полноценная реализация принципов «Образования в интересах устойчивого развития», с использованием этического кодекса устойчивого развития – Хартии Земли:

1. Уважать Землю и жизнь во всем ее многообразии.
2. Заботиться о сообществе живого с пониманием, состраданием и любовью.
3. Строить справедливые, социально интегрированные, устойчивые и мирные демократические общества
4. Сохранить щедрость и красоту Земли для нынешнего и будущих поколений [30].

И как весьма справедливо указывается в Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию, среди основных направлений деятельности должны быть предусмотрены и в полной мере осуществляться:

- разработка системы стимулирования хозяйственной деятельности и установление пределов ответственности за ее экологические результаты, при которых биосфера вос-

принимается уже не только как поставщик ресурсов, а как фундамент жизни, сохранение которого должно быть неременным условием функционирования социально-экономической системы и ее отдельных элементов;

- формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения [31]

Впервые необходимость Образования в интересах устойчивого развития, важнейшим базовым компонентом которого является экологическое образование, была указана в итоговом документе Саммита ООН «Планета Земля» – «Повестке дня на 21-ый век» (гл. 36). Далее в 2002г. Саммит ООН «Рио+10» в Йоханнесбурге принял предложение делегации Японии об объявлении 2005 – 2014 гг. Десятилетием образования в интересах устойчивого развития (ДОУР), которое было утверждено решением 57/254 Сессии Генеральной Ассамблеи ООН 20 декабря 2002г [32, 33].

В рамках указанного Десятилетия странами, включая РА, была выполнена большая работа по включению курсов по УР в системы формального и неформального образования, с целью обучения граждан всех возрастов и на всех уровнях принципам и подходам УР, поиску эффективных методов консенсуса между экономическими, социальными и экологическими приоритетами при принятии любых решений, при подготовке и реализации любой хозяйственной деятельности.

После завершения ДОУР Саммит «Рио+20» (2012 г.) в заключительном документе «Будущее, которое мы хотим» призвал страны и международные организации продолжить деятельность, развернутую в рамках Десятилетия, и активнее включать проблематику УР в учебные программы всех уровней, в особенности широко пропагандируя идеи и знания по зеленой экономике [20].

Соответственно, ЮНЕСКО была разработана «Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития в качестве последующей деятельности по итогам Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций в период после 2014 г.», которая была утверждена международным сообществом в рамках Айти-Нагойской Всемирной конференции 10 – 12 ноября 2014 г [1, 34].

Базовые принципы указанной программы включены в итоговый документ Всемирного форума ООН по вопросам образования 21 мая 2015 г. – Инчхонскую декларацию «Образование – 2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования на протяжении всей жизни» [35]

И наконец, 70-й юбилейной сессией Генеральной Ассамблеи ООН в сентябре 2015 г. утверждена всемирная программа «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» с 17 целями, одна из которых, 4-ая, полностью посвящена образованию:

Цель 4. Обеспечение всеохватного, справедливого и качественного образования и поощрения возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

При этом задача 4.7 посвящена именно ДОУР:

– К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.

В нашем регионе активное содействие ДОУР оказывает Европейская экономическая комиссия ООН, организовавшая в рамках восьмой Конференции «Окружающая среда для Европы» (г. Батуми, Грузия, 8 – 10 июня 2016 г.) «Совещание высокого уровня представителей министерств образования и охраны окружающей среды региона Европейской экономической комиссии Организации Объединенных Наций» и разработавшая очередную Стратегию ЕЭК ООН по ОУР [22].

В «Батумском заявлении министров по образованию в интересах устойчивого развития», в частности, отмечено:

3. Обязуемся продолжать добиваться продвижения вперед в трех «вертикальных» приоритетных областях действий Стратегии с учетом политики в области образования и обра-

зовательных систем на национальном или региональном уровне:

- a) стимулирование общеучрежденческих подходов посредством составления в каждой школе школьных планов по образованию в интересах устойчивого развития или включения образования в интересах устойчивого развития в существующие школьные планы в каждой школе к 2019 году;
 - b) содействие распространению образования в интересах устойчивого развития на педагогическое образование и подготовку всех педагогов;
 - c) укрепление профессионально-технического образования и подготовки в интересах поддержки устойчивого развития и перехода к «зеленой экономике»;
4. Обязуемся также продолжать добиваться продвижения вперед в следующих трех «горизонтальных» приоритетных областях действий Стратегии:
- a) обеспечение более тесной интеграции образования в интересах устойчивого развития как в международную, так и в национальную политику в областях образования и устойчивого развития, а также в другие соответствующие процессы;

- b) укрепление синергизма между формальным, неформальным образованием и просвещением;
- c) признание важной роли сетей, включая сети органов местного самоуправления, гражданского общества, академических и научных кругов, неправительственных организаций, деловых кругов и предприятий, в обеспечении образования в интересах устойчивого развития [36].

Полагаем, степень важности рассматриваемого вопроса подтверждается посланием Президента Генеральной Ассамблеи ООН г-на Петера Томпсона главам государств от 10 ноября 2016 г., в котором подчеркивается, что совершенно необходимо вовлечение молодежи мира всех возрастов в процесс познания и осуществления всемирной программы 2030 и целей устойчивого развития.

Отметим также, что данная всемирная программа, и, в особенности, Цели устойчивого развития (ЦУР), признаны структурами ООН (ЮНЕП и Офис Комиссара по правам человека) в качестве универсальных. Подобный статус ставит Повестку дня 2030 и ЦУР в один ряд с такими универсальными документами, как Хартия ООН и универсальный доклад ООН по правам человека [37].

Деятельность в Республике Армения в сфере экологизации образования в целях устойчивого развития.

В рамках Десятилетия ООН «Образование в интересах устойчивого раз-

вития» в РА была осуществлена ниже-следующая деятельность.

- Была разработана и утверждена «Концепция о создании полноценной и единой национальной системы экологического образования, воспитания и информирования», на основе которой подготовлена и в настоящее время обсуждается соответствующая программа (к сожалению, с большим опозданием).
 - Во всех вузах преподаются дисциплины «Экология» и «Основы экологии». Наряду с этим, в ряде вузов преподаются также предметы «Социальная экология», «Экология человека», «Промышленная экология», «Радиационная экология» и др.
 - В ряде вузов (Ереванский государственный университет /ЕГУ/, Армянский государственный педагогический университет /АГПУ/ и др.) преподаются дисциплины «Теория и практика устойчивого развития», «Основы устойчивого развития», «Устойчивое развитие и глобальная безопасность», «Глобальные экологические проблемы в контексте устойчивого развития» и др.
 - В 2008г. Министерство науки и образования утвердило учебник для вузов «Теория и практика устойчивого развития. Всемирный процесс и Армения» (на армянском языке, автор – К. Даниелян). Подготовлены и изданы также несколько учебных пособий для вузов по тематике УР на армянском языке (в 2006 г. и 2013 г., авторы – К. Даниелян, Л. Сарксян и Т. Саргсян; первое учебное пособие К. Даниелян издано в 1996 г. на русском языке) .
 - В 2011 г. в Эколого-ноосферном центре НАН РА основана кафедра ЮНЕСКО «Образование в интересах УР».
 - С 2008 г. в ЕГУ функционирует Научно-образовательный центр экологического права, а в 2012 г. создан также Центр УР.
 - В 2012 г. в АГПУ создана общеуниверситетская Кафедра экологии и устойчивого развития.
 - Эксперты РА принимали активное участие в разработке текста Хартии Земли и в настоящее время в полной мере используют этот важный документ в процессе преподавания (Ассоциацией «За УЧР» разработана также Хартия Земли для детей, используемая во многих странах).
- Вышеописанная деятельность позитивно оценена в изданиях ЮНЕСКО «Образование в интересах устойчивого развития в действии. Хорошая практика» [38].
- Однако, к сожалению, до сих пор остается нерешенным вопрос о школьном образовании. В странах обычно практикуются следующие варианты экологического образования в школах:
- интеграция экологической тематики и принципов УР в различные, уже преподаваемые предметы;
 - включение в перечень преподаваемых дисциплин курса по экологии с элементами УР;
 - сочетание обоих вышеуказанных вариантов, что признается наиболее оптимальной, полноценной версией.

В Армении предпочтение отдано первой версии – экологическая тематика более или менее отражена в курсах «Я и окружающий мир», «Естествознание», «Биология» и «География». Однако при этом ученики получают лишь фрагментарные знания, которые не систематизированы в едином предмете. Национальным институтом образования РА, совместно Кафедрой экологии и устойчивого развития АГПУ, разработана программа курса «Основы экологии и устойчивого развития» для старшей школы, которая утверждена Министерством науки и образования в качестве факультативного предмета. Мы убеждены, что очевидна настоятельная необходимость включения этой программы в перечень обязательных предметов для старшей школы.

В 2016-2017 гг. ПРООН реализовал в РА весьма обширный проект «Генерация экологических выгод путем экологического образования и повышения осведомленности заинтересованных сторон», в котором К. Даниелян участвовала в качестве эксперта по исследованию экообразования в вузах страны. Проведены исследования в 18 вузах и 5 филиалах вузов; получены представленные ниже результаты [39].

В целом констатировано удовлетворительное состояние экологического образования в вузах РА. Университеты представили довольно широкий, многоаспектный спектр преподаваемых предметов, специфика которых преимущественно соответствует профессиональной направленности вуза, и используют значительный перечень научной и учебно-методической лите-

ратуры.

Вместе с тем отмечены некоторые нижеследующие упущения.

1. В процессе преподавания недостаточное внимание уделяется:
 - междисциплинарной тематике (например, результатам исследований влияния экологических факторов на здоровье населения);
 - вопросам предупреждения/предотвращения, снижения рисков стихийных бедствий и техногенных катастроф, тогда как в последние десятилетия экстремальные климатические явления и риски стихийных бедствий постоянно растут;
 - экологическому законодательству;
 - многоаспектной тематике устойчивого развития, которая в настоящее время органично охватывает проблематику устойчивого производства и потребления, рационального, эффективного использования природных ресурсов, всесторонней гармонизации взаимоотношений «Общество–Природа».
2. Анализ используемой университетами научной и учебно-методической литературы выявил следующее. В целом университеты используют весьма широкий спектр научной и учебно-методической литературы как отечественных, так и зарубежных авторов, преимущественно соответствующей профессиональной специфике вуза.

Вместе с тем можно отметить некоторые упущения:

- некоторые вузы используют лишь старые издания, которые без сочетания с новейшими публикациями не могут более характеризовать полную картину преподаваемого предмета;
- редкие вузы используют национальные доклады по конвенциям, по состоянию окружающей среды и устойчивому развитию РА;
- редкие вузы используют издания ПРООН, ЮНЕП, ЕЭК ООН, ЮНИСЕФ (UNDP, UNEP, UNECE, UNICEF) и других структур ООН, которые очень информативны в контексте глобальных и региональных современных процессов в сфере окружающей среды и устойчивого развития, а также отражают рекомендации итоговых документов региональных и глобальных саммитов по данной тематике с участием всех заинтересованных сторон современного человеческого общества.

Учитывая вышеизложенное, представлены нижеследующие рекомендации.

- Целесообразно чаще организовывать межвузовские конференции в сфере экологического образования и образования в интересах устойчивого развития, что позволит обеспечивать обмен позитивным опытом и существенно расширить спектр преподаваемой тематики, узкопрофессиональный подход, практикуе-

мый в настоящее время некоторыми университетами.

- В значительно большей степени привлекать соответствующих представителей университетов к современному процессу имплементации и реализации целей устойчивого развития ООН в РА.
- Целесообразно организовать веб-сайт, на котором следует разместить научные и учебно-методические публикации последних лет в сфере экологии и устойчивого развития, включая также глобальные, региональные и национальные доклады по данной тематике [39].

Другая группа экспертов в рамках проекта исследовала необходимость развития неформального образования. Изучение степени осведомленности в сфере экологии и устойчивого развития лиц, принимающих решения на местном уровне (руководители и сотрудники местных органов самоуправления), выявило весьма неудовлетворительную картину. Очевидна настоятельная необходимость организации семинаров/тренингов для управленцев данного уровня в обсуждаемом контексте.

В упомянутом проекте изучена также деятельность средств массовой информации в рассматриваемом аспекте. Экспертами сделан вывод о том, что освещение вопросов экологического характера в основном носит ситуационный характер (за исключением небольшой радиопрограммы «Экосфера»). Давно назрела очевидная необходимость организации систематической

телепрограммы по тематике экологии и устойчивого развития, которая, наряду с оперативным информированием населения по актуальным явлениям, будет выполнять также систематизированную образовательную и просветительскую функцию.

Министерство охраны природы РА на основании обобщения результатов и рекомендаций проекта ПРООН, а также собственных исследований, разработало Стратегию развития экологического образования и воспитания в РА, проект которой представлен

в Правительство РА для утверждения. К сожалению, налицо расхождение между позициями Министерства охраны природы и Министерства науки и образования РА, которое в определенной мере препятствует развитию системы экологического образования в стране. Данный факт отражен также в результатах осуществленного в рамках вышеуказанного проекта опроса вузов об имеющихся препятствиях на пути развития экологического образования в интересах УР в стране, что наглядно видно на графике 2.



График 2. Результаты опроса вузов о препятствиях в сфере экологизации образования в РА [39].

Хотя в разработанном в настоящее время Министерством науки и образования проекте Закона «О государственной программе развития образования до 2030 г. в РА» указано, что «образование играет важную роль в деле решения политических, экономических, социальных и экологических многочисленных проблем, стоящих перед

формирующимся устойчивым, благополучным обществом», тем не менее очевиден ограничивающий подход к предложениям Министерства охраны природы [40, 41].

Резюмируя вышеизложенное, можно выделить наиболее существенные в рассматриваемом контексте рекомен-

дации, а именно, целесообразно:

- включить курс «Основы экологии и устойчивого развития» в список обязательных предметов, преподаваемых в старшей школе;
- активизировать деятельность средств массовой информации в сфере экологии и устойчивого развития, в частности организовать систематическую информационную, образовательно-просветительскую программу по общественному телевидению;
- организовать цикл семинаров/тренингов для лиц, принимающих решения, в особенности для сотрудников органов местного самоуправления;
- повысить доступность научно-образовательной литературы, в особенности на армянском языке, национальных докладов и изданий структур ООН в сфере экологии и устойчивого развития путем организации соответствующего информационного веб-сайта, активно привлекая к данной деятельности экспертное сообщество Армении.

Литература

1. Резолюция ЮНЕСКО 37 С/12. Глобальная программа действий по образованию интересам устойчивого развития в качестве последующей деятельности по итогам десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций в период после 2014 г. Париж, 2013. www.unesdoc.unesco.org/images/0022/.
2. Центр новостей ООН. www.un.org/russian/news.
3. Китайские ученые: мировой океан теплее, чем когда-либо ранее. eco2na.ru/news.
3. Карине Даниелян. Современная цивилизация перед выбором: Переход к устойчивому развитию или самоуничтожение. Palmarium academic publishing, Saarbrücken, Germany, 2014.
4. Доклад ВОЗ-ЮНЕП, 2012, Информационная служба «Эко-согласия», <http://www.unep.org/pdf/EDCCs>.
5. Keeping Track of our changing environment. From Rio to Rio+20. UNEP, Nairobi, Kenya, October, 2011.
6. Уменьшение опасности стихийных бедствий. Архивы. Межучрежденский секретариат Международной стратегии по уменьшению опасности стихийных бедствий. 2016. www.un.org/sustainabledevelopment/ru/category/уменьшение-опасности-стихийных-бедствий.
7. Генеральная Ассамблея ООН, Доклад Всемирной конференции по уменьшению опасности стихийных бедствий. Кобе, Хиото, Япония, 18-22 января 2005 г. www.unisdr.org/files/1037_finalreport
8. Изменение климата и здоровье. Информационный бюллетень № 266, сентябрь 2015. Центр СМИ Всемирной организации здравоохранения. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs266/ru/>
9. Защитим здоровье от изменений климата. Обращения к различным группам населения и секторам. Всемирная организация здравоохранения. 2016. www.who.int/phe.

10. Global Environmental Outlook -3, UNEP, Nairobi, Kenya, 2002.
11. UNEP Year Book. Emerging Issues in Our Global Environment, 2011.
12. Global Environmental Outlook -5, UNEP, Environment for the future we want. UNEP Valetta, Malta, 2012.
13. Алексей Яблоков. Земля может отторгнуть человечество.// Экология и жизнь, № 6, 2012, с. 4-7.
14. Niall McCarthy., Disasters Caused \$306 Billion in Losses in 2017. Dec.21, 2017. <https://www.statista.com/chart/2379/disasters>.
15. Доклад Всемирного фонда живой природы (WWF) «Живая планета», 2016, с. 6.
16. Анна Иванова. Что такое стихийные бедствия? Месть или самозащита природы? 2005, <https://www.kharkovforum.com/archive/index.php/t-8755.html>.
17. Екатерина Гуленок. Стихийные бедствия: Статистика или предвестник Апокалипсиса. <https://www.kharkovforum.com/archive/index.php/t-8755.html>.
18. Заявление Национального управления океанических и атмосферных исследований США об ущербе от природных катастроф в 2017г. <http://www.interfax.ru/world/594700/>.
19. Предостережение ученых мира человечеству. 1992. www.koob.ru/melhisedek/flower_of_life.
20. Резолюция 66/288, принятая Генеральной Ассамблеей ООН. 66-ая сессия, пункт 19 Повестки дня. Приложение. «Будущее. которое мы хотим» (итоговый документ Саммита ООН «Рио+20») 27 июля 2012, www.uncsd2012.org.
21. The Global Risks Report 2018. World Economic Forum. <http://www.forestforum/viewtopic.php?f=9&t+21825>.
22. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года, Семидесятая сессия. Пункты 15 и 116 повестки дня. 70/1. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda
23. Махатма Ганди. Цит. по: В.Г. Горшков, К.Я. Кондратьев, В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев. Окружающая среда: от новых технологий к новому мышлению.// Зеленый мир, № 19, 1994.
24. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. Принята Советом высокого уровня представителей министерств охраны окружающей среды и образования (Вильнюс, 17-18 марта 2005 года) (Пункты 5 и 6 повестки дня). Европейская экономическая комиссия, Комитет по экологической политике. Экономический-социальный совет ООН. www.iseu.bsu.by/wp-content/uploads/2016/05/resolution_vilnius.pdf
25. С.Н. Бобылев, Г.Е. Мекуш. Научные проблемы внедрения образования для устойчивого развития в высшей школе: социально-экономические дисциплины.//Сб. статей «Образование для устойчивого развития в высшей школе России: научные основы и стратегия развития». МГУ, Москва, 2008.
26. Н.Н. Марфенин. Чему и как учить для устойчивого развития. Экология и жизнь, № 8, 2011, с. 9–16.

27. Н.Н. Моисеев. Новая цивилизация начинается с образовательных программ. Там же, с. 4–8.
28. Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова. Проблема формирования экологического менталитета. //Экология и жизнь, № 7, 2011, с. 44–49.
29. Герман Дейли, цит. по: Д. Медоуз. За пределами роста. Москва, 1994.
30. The Earth Charter. Green Cross International. www.earthcharter.org.
31. Указ Президента Российской Федерации № 440 от 1 апреля 1996 г. О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. Москва. www.base.garant.ru/1548498
32. Earth Summit. Agenda 21 – The United Nations Programme of Action from Rio; Rio Declaration on Environment and Development. UNCED, Rio-de-Janeiro, UNDPI, N-Y, 1997.
33. Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию. План выполнения решений ВСУР и другие материалы ВСУР ООН//Основные итоги Всемирного саммита по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 18 августа – 4 сентября 2002 г.) Эко-бюллетень № 1-2, Ассоциация «За УЧР»/UNEPNatCom, UNEP, Ереван, 2003.
34. Айти-Нагойская декларация по образованию в интересах устойчивого развития, UNESCO, Итоговый документ Всемирной конференции в г. Айти-Нагойя, Япония, 10-12 ноября 2014 г. www.ru.unesco.org/themes/obrazovanie.
35. Инчхонская декларация «Образование – 2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого, качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF. Итоговый документ Всемирного форума по вопросам образования в г. Инчхон, Республика Корея, 21 мая 2015 г. unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137r.pdf
36. Батумское заявление министров по образованию в интересах устойчивого развития, принятое Совещанием высокого уровня представителей министерств образования и окружающей среды региона Европейской экономической комиссии Организации Объединенных Наций. Батуми, Грузия, 8–10 июня 2016 г. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2016/ece/ece.batumi.conf.2016.2.r.pdf>
37. Universality in the Post 2015 Sustainable Development Agenda. UNEP, UN Human Rights office of the High Commissioner. www.unep.org/post2015.
38. The Earth Charter as a Pedagogical Tool for Sustainability at Yerevan State University, Armenia.//“United Nations Decade of Education for Sustainable Development”, N3, “Good practices using the Earth Charter”, UNESCO Education sector, Paris – San-Jose (Costa-Rica), pp. 121–126,
39. 2007. K.Danielyan., Report on UNDP-GEF project “Generate global environmental benefits through environmental education and raising awareness of stakeholders”. Yerevan, UNDP, 2017.
40. ՀՀ օրենքի նախագիծ «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին», ներկայացված է ՀՀ Ազգային ժողով ՀՀ Գիտության և կրթության նախարարության կողմից 2017թ.

41. Էկոլոգիական կրթության և դաստիարակության զարգացման ռազմավարության նախագիծ: Ներկայացված է ՀՀ Կառավարություն

հաստատման ՀՀ Բնության պահպանության նախարարության կողմից 2017թ.:

ԲՆԱՊԱՀՊԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ԻԲԲԵՎ ԴԵՊԻ ԿԱՅՈՒՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ԱՆՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԲԱԶԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉ

ԿԱՐԻՆԵ ԴԱՆԻԵԼՅԱՆ ՍԻՐԻՆԵ ԿՈՍՅԱՆ ԼԻԱՆԱ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
Էկոլոգիայի և կայուն զարգացման ամբիոն,
«Հանուն կայուն մարդկային զարգացման» ասոցիացիա

Հոդվածում ներկայացված են մեր մոլորակի ընդհանուր էկոլոգիական իրավիճակի վերլուծությունը՝ անթրոպոգեն գործունեության արդյունքում և էկոհիլորտի արձագանքը բնական և տարերային աղետների տեսքով: Հիմնավորված է Երկրի բնակչության մտածելակերպի արմատական վերածեվակերպման հրատապությունը կայունության ուղղությամբ զարգացման նպատակով, ինչին և կոչված է կրթություն հանուն կայուն զարգացմանը,

որի բազային բաղադրիչ է հանդիսանում էկոլոգիական կրթությունը:

Ներկայացված են նաև Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում էկոլոգիական կրթության դրական փորձի, հիմնախնդիրների և հեռանկարների ուսումնասիրության արդյունքները, ինչպես նաև համապատասխան առաջարկություններ՝ այս ուղղությամբ ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության ինստիտուտների բարելավման վերաբերյալ:

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A BASIC COMPONENT IN THE PROCESS OF TRANSITION TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**KARINE DANIELYAN
SIRINE KOSYAN
LIANA NERSISYAN**

Department of ecology and sustainable development of
Kh. Abovian Armenian State Pedagogical University,
Association “For Sustainable Human Development”

The article presents an analysis of the general ecological situation in our planet as a result of anthropogenic activity and the response of the ecosphere in the form of natural disasters and catastrophies. The article also justifies the imperative necessity for radical changes in the Earth's population mentality. Which will contribute to the development in the mainstream of sustainability at is aimed

education for sustainable development.

The article also presents the results of positive experience, problems and perspectives of environmental education in the frame of educational system of the Republic of Armenia as well as the appropriate recommendations for improving the institutions of formal and non-formal education in this aspect.

ԴՊՐՈՑՆԵՐԸ ԱՅՐԱՐԱՏԻ

ԿՈՂՄՆԱԿԱԼՈՒԹՅՈՒՆ-ՓՈԽԱՐՔԱՅՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Վաչուտյան կողմնակալ-փոխար-
քաներն Այրարատ նահանգում իրենց
կառավարման ամբողջ ընթաց-
քում՝ 1206-1350-ական թվականնե-
րին, խիստ կարևոր ուշադրություն են
դարձրել հողևոր, կրթական, մշակու-
թային կյանքին: Նիգ-Արագածոտնում
գտնվող Հովհաննավանքում, Սաղմո-
սավանքում, Թեղենյաց վանքում գոր-
ծել են կրթական տարբեր մակարդա-
կի դպրոցներ, որտեղ ուսումնասիրվել
են տոմարագիտություն, փիլիսոփա-
յություն, երաժշտություն, բանասիրու-
թյուն, վայելչագրություն:

Հովհաննավանքի դպրոցը: 1243
թ-ին Կոստանդին Բարձրաբերդցի
կաթողիկոսը Այրարատի կողմնակա-
լության-փոխարքայության տիրակալ
Քուրդ Ա Վաչուտյանի խնդրանք-պա-
հանջով հաստատել է Անբերդի եպիս-
կոպոսական թեմը Հովհաննավանք
կենտրոնով [1, էջ 43-57]:

Եպիսկոպոսական թեմի առաջնորդ
է դարձնել Քուրդ Ա-ի կնոջ՝ Դսեղի Հա-
մազասայան-Մամիկոնյան տնից Խո-
րիշահ իշխանուհու տոհմակից Համա-
զասայր: Նրա անունն առաջին անգամ
հիշվել է Ուշիի Սուրբ Սարգիս եկեղե-
ցու գավթի բարավորի արձանագրու-
թյան մեջ. «...Ի տէր Յոհաննիսէ: ... Եվ
տէր Համազասայա: ... Ի թվիս 2ԺԳ
(1264)» [2]: Համազասայ Մամիկոնյա-

նը բարձրացել է եկեղեցական աստի-
ճանակարգով և հասել արքեպիսկո-
պոսական գավազանի: Համազասայ
արքեպիսկոպոսի պաշտոնավարումից
առաջ ևս Հովհաննավանքում գործել է
դպրոց: Սակայն նրա օրոք սովորողնե-
րի թիվն ավելացել է և նրանց ուսուց-
ման գործը կազմակերպելու համար
իրականացվել է բազմաթիվ ուսումնա-
կան գրքերի արտագրություն:

Պահպանվել ու մեր օրերն են հա-
սել և այժմ Մեսրոպ Մաշտոցի անվան
Մատենադարանում պահվում են Հա-
մազասայ արքեպիսկոպոսի պատ-
վիրած յոթ ձեռագրեր: Ձեռագրերն
ընդօրինակվել են 1286, 1288, 1289 /
երեք ձեռագիր/, 1293, 1294 [3, էջ 595,
611-614, 633-634, 635, 722, 732-733]
թվականներին: Այդ ձեռագրերն են
«Մեկնութիւն հանգստեան Յոհան-
նու», «Մեկնութիւն գործոցն առաքելոց
Յոհաննու Ոսկեբերանի», «Պատմու-
թիւն հայոց Ղեւոնդայ վարդապետի»,
«Մեկնութիւն հնգամատենին Վարդա-
նայ Արեւելցոյ», «Պատմութիւն Ագա-
թանգեղոսի», «Մեկնութիւն սաղմոսաց
Ներսէսի Լամբրոնացոյ»: Սրանց մեջ
կան գործեր, որոնք այդ ստեղծագոր-
ծությունների ամենահին ընդօրինա-
կություններն են:

Համազասայ արքեպիսկոպոսն
իր ժամանակի այն քիչ գործիչներից

էր, որ գիտակցել է լուսավորության, կրթության անհրաժեշտությանը: 1289 թ-ին ընդօրինակված «Ժողովածուի» հիշատակարանում անձամբ գրել է. «Այս պատմութիւն իմաստասիրական ոչ գոլով ի սուրբ մենաստանիս, ի վանս Յովհաննու, ես՝ տէր Համազասպ բազում փափագանաւք ի խնդիր էի, զի յետ իմ մնասցէ ինձ ընծայ ընդ մեծամեծս» [3, էջ 633]: Իր պատվիրած ձեռագրերը Համազասպ եպիսկոպոսն ընծայել է Հովհաննավանքի վանական գրադարանին. «Եւ ընծայեցոյց զսա ի Սուրբ Կարապետն, ի վանս Յոհանու, ի լուսավորութիւն հաւատացելոց, եւ ի վարժումն մանկանց եկեղեցոյ» [3, էջ 722]: Այս մեջբերումից պարզվում է, որ գրքերը ծառայել են նաև «**ի վարժումն մանկանց եկեղեցոյ**», որն էլ եկեղեցում դպրոցի գոյության հավաստումն է: Հովհաննավանքում գործել են տասնյակ գրիչներ: Նրանք ընդօրինակել են բազմաթիվ ձեռագրեր: Այդ ձեռագրերից մեր օրերն են հասել ու Մեսրոպ Մաշտոցի անվան հին ձեռագրերի ինստիտուտ Մատենադարանում պահվում են 20-ը: Դրանք ընդօրինակել են Կարապետ, Սարգիս, Յոհաննես, Քահանա, Գրիգոր գրիչները և ուրիշներ: Հնարավոր է, որ այդ գրիչներն իրենք ևս սովորել են Հովհաննավանքի դպրանոցում:

Սաղմոսավանքի բարձր տիպի դպրոցը: Հիմնադրման պահից և հետագա դարերում Սաղմոսավանքը մեծ դեր է խաղացել հոգևոր-կրթական կյանքում: Այստեղ հայ իրականության մեջ առաջինների թվում՝ 1255 թ-ին Քուրդ Ա Վաչուտյանի կողմից գրատան հատուկ շենք է կառուցվել, որն ունեցել է դրա համար անհրաժեշտ բո-

լոր հարմարությունները: Գրատունն ունեցել է հարուստ գրադարան, որի գրքերի ցուցակը հայ իրականության մեջ առայժմ հայտնի հնագույն գրացուցակն է և ստեղծվել է 13-րդ դարի սկզբներին, քանի որ 1245 թ-ին գրացուցակի տակ ընծայագիր է թողել Քուրդ Ա-ի որդի Վաչե Բ-ն [4, էջ 142-144]:

Պատմիչ Կիրակոս Գանձակեցին հայտնել է, որ Վարդան վարդապետ Արևելցին 1245 թ-ին Սսի ազգային-եկեղեցական ժողովի (ընդունված 1243 թ-ին) որոշումները բերելով Արևելյան Հայաստան՝ այցելել է «զլխաւոր վանորայքն», այդ թվում՝ Սաղմոսավանք [5, էջ 310]:

Շուրջ երկու տասնամյակ անց՝ 1267 թ-ին, նույն Վարդան Արևելցին Սաղմոսավանք է այցելել իր դպրոցի աշակերտներով և այն միավորել է տեղի բարձր տիպի դպրոցի հետ: Վարդան Արևելցու Սաղմոսավանքում հիմնավորվելու մասին հաղորդել է նրա դպրոցի սան, հայ մշակույթի նշանավոր դեմքերից մատենագիր, լեզվաբան, բանաստեղծ, գրիչ, երաժիշտ-տեսաբան Գևորգ Սկևռացին [6, էջ 20], որ այդ ժամանակ կատարելագործվում էր գրչության արվեստի մեջ: 1267 թ-ին Սաղմոսավանքում Գևորգը գրել-ավարտել է իր ձեռագիր ժողովածուի առաջին մասը [3, էջ 352]:

1311 թ-ին Կաթողիկե եկեղեցու ներսում, արևմտյան պատի վրա, մուտքի հարավային կողմում փորագրվել է. «Կամաւ ամենակալին Ա/ստուծո/յ եւ առաջնորդութեան Ս/ուր/բ ուխտիս Յակոբա ռաբունապետին եւ յիշխանութեան տեղոյս Ճոն Ս/ար/գսին ես՝ Խաչատուր վարդապետ... Ետու զիմ հալալ գանձագին Աստուածաշունչն

ի Ս/ուր/բ էկեղէցիս...» [2]: Վանքի առաջնորդի ռաբունապետ (ուսուցչապետ) կոչումը թույլ է տալիս եզրակացնելու, որ տեղի դպրոցը եղել է բարձր տիպի, այնտեղ ուսուցանել են «րաբունի»-վարդապետ-ուսուցիչներ և նրանց ղեկավարել է Յակոբ ռաբունապետը: Ուսուցչապետ-առաջնորդին մեծ պատիվ է մատուցվել նաև մահից հետո: Նա թաղվել է վանքի հյուսիսային կողմում, եկեղեցի տանող ճանապարհին: Գերեզմանի վրա կառուցվել է հոյակապ որմնափակ մահարձան՝ հետևյալ գրությամբ. «Ս/ուր/բ նշան տէրունական Յակոբ ռաբունապետին լէր քավարան: Թվ/ին/ ՉԿ /1321/» [2]:

Ժամանակակիցները Սաղմոսավանքի մասին նշել են մեծ ակնածանքով: Կարապետ գրիչը 1436 թ-ին արտագրած «Մաշտոցի» հիշատակարանում գրել է, որ ձեռագիրն արտագրել է «յերկնահանգէտ և ի գերահոչակ ուխտոն Սաղմոսավանից» [7, էջ 423]:

Մեծ էր Սաղմոսավանքի գրիչների հեղինակությունը: Նրանց պատվերներ են տվել անգամ Մեծօփա, Սանահինի վանքերի կրոնավորները, նորագավիթցիները: Սաղմոսավանքում ստեղծված [8, էջ 937, 1186], նրա գրատանը պահվող ձեռագրերի [9] հատ ու կենտ օրինակներ են պահպանվել ու հասել մեր օրերը: Դրանք հիմնականում ոչնչացվել են թշնամիների ձեռքով [10, էջ 569-570, 577 և հետո], մի մասն էլ պահվել է Սաղմոսավանքի ձորի անմատչելի այրերում՝ մնացել անհայտ կամ խոնավությունից ու չորությունից փչացել [11, էջ 167]:

Թեղենյաց վանքի բարձր տիպի դպրոցը: Վաչուտյանների գործունեությունը դարձել է այս մշակութային

կենտրոնի նոր վերելքի ժամանակաշրջան: Այստեղ է 1211 թ-ին առաջին անգամ վավերագրվել երկրամասի նոր տերերի՝ Վաչուտյանների անունը, Այրարատի կողմնակալության-փոխարքայության առաջին գահակալ, իշխանաց իշխան Վաչե Ա-ի կնոջ՝ Մամախաթունի նվիրատվական արձանագրությամբ:

Թեղենյաց վանքի գործունեությունը խրախուսել ու նպաստավորել են նաև փոխարքայության հաջորդ գահակալ, իշխանաց իշխան Քուրդ Ա Վաչուտյանն ու կինը՝ Խորիշահը: Գավթի հյուսիս-արևելյան սյան թռիչքի վրա փորագրված արձանագրությամբ նրանք հայտնում են. «... Քուրդ իշխանաց իշխան, որդի Վաչեի եւ ամուսին իմ Խորիշահ, դուստր Մարծպանա, միաբանեցաք ի Ս/ուր/բ ուխտս Թեղենեաց եւ տվաք արդինս» [2]: Արձանագրությունը թվագրված չէ, հավանաբար գրվել է 1230-ական թվականների կեսերին, երբ Քուրդ Ա-ն փոխարինել է հորը:

Թեղենյաց վանքում գործունեություն են ծավալել միջնադարի մշակույթի ականավոր ներկայացուցիչներ Վարդան Արևելցին, նրա աշակերտ Գևորգ Սկևռացին: Թեղենյաց վանքում ավարտած ձեռագրի հիշատակարանում Գևորգ Սկևռացին գրել է, որ իրենց շարժական դպրոցը, որ Խոր Վիրապից 1267 թ-ին փոխադրվել է Քուրդ Ա-ի մոտ՝ Սաղմոսավանք, որտեղ ինքն ավարտել է ձեռագիր մատյանի առաջին մասը, այնուհետև՝ «ղէպ լինէր և անտի ևս փոխիլ նմա ի գործ բարութ *ուսուցչութեանն*՝ ի տեղի, ուր Տէր յաջողէցեղ, յուղարկեալք եղեալ մեր ի ստացողէ տառիս՝

ի բուն տունս իւրեա[նց], ի մեծ[ահռ]-
չակ, հրեշտակակրան, աստուածաբ-
նակ սուրբ ուխտս Թեղինեաց» [3, էջ
352]: Հիշատակությունից հետևում է,
որ այդ ժամանակ՝ 1267 թ-ին, Թեղե-
նյաց վանքը մեծ հռչակ ունեցող հոգ-
ևոր ու ուսումնական հաստատություն
էր: Այստեղ Գևորգ Սկևռացին զբաղվել
է ձեռագրի կատարելագործման ար-
վեստով: Իր հիշատակարանում նա
նշել է, որ իրեն այդ գործում ղեկավա-
րել է Սարգիս քահանան: Հիշատակա-
րանից իմացվում է նաև, որ ձեռագրի
երկրորդ մասն ամբողջովին գրվել է
Թեղենյաց վանքում: Այդ ձեռագրի
մասին Գալուստ Տեր-Մկրտչյանը գրել
է. «Ընտիր գրչություն է, բոլորգիր, գե-
խակարգությունները կարմրադեղով»
[12, էջ 278]: Ձեռագրի Թեղենյաց վան-
քում ստեղծված մասում (474 բ թերթ)
Գևորգ Սկևռացին գետեղել է լեզվի և
հատկապես կազմության տեսակետից
ինքնատիպ մի ոտանավոր-աքրոստի-
կոս: Ոտանավորի առաջին սյան յու-
րաքանչյուր երկրորդ տողի առաջին
տառերով կարդացվում է «Գեորգ պա-
տանին է գրեաց», երկրորդ սյան նույն
տողերի վերջին տառերով՝ «Գրիգորի
վարդապետին»: Աքրոստիքոսը նվիր-
ված է Թեղենյաց դպրոցի ռաբունա-
պետ Գևորգ վարդապետ Բջնեցուն:
Նա ավելի ուշ կղառնա Այրարատյան
թեմի առաջնորդ և կնստի Բջնիում [1,
էջ 55]:

Գևորգ Սկևռացու ձեռագիր մատյա-
նը, որ մաս-մաս գրվել է Խոր Վիրա-
պում, Սաղմոսավանքում և 1267 թ-ին
ավարտվել Թեղենյաց վանքում, այժմ
պահվում է Երևանի Մեսրոպ Մաշտո-
ցի անվան Մատենադարանում՝ 3082
թվահամարի տակ [8, էջ 937]:

Հավանական է, որ Վարդան Արևել-
ցին իր հայտնի «Մեկնութիւն Դանիելի
մարգարէի» գործը, որ սկսել էր 1267
թ-ին Խոր Վիրապում և ավարտել 1268
թ-ին Աղջոց վանքում, մասամբ գրել է
Թեղենյաց վանքում: Հիշատակելի է,
որ իր աշխատության գրվելու նպաս-
տավորողների թվում Վարդան Արե-
վելցին հիշել է նաև իշխանաց իշխան
Քուրդ Ա Վաչուտյանին: Նա մասնա-
վորապես գրել է. «երախտաւոր պա-
րոնացն Սադունին /Արծրունի/, Սմբա-
տա /Օրբելյան/, **Քրդին /Վաչուտյան/,**
Պռաւշայ /Խաղբակյան/» [3, էջ 366]:

Ինչպես ամեն տեղ, որտեղ հաս-
տատվել է Վարդան Արևելցին, Թեղե-
նյաց վանքում նույնպես, նա հատուկ
ուշադրություն է նվիրել ուսուցման
գործի կազմակերպմանը: Ամենայն
հավանականությամբ, մեծ ուսուցչա-
պետը միացրել է Թեղենյաց վանքի և
իր դպրոցները:

Իր հայտնի հիշատակարանում
Գևորգ Սկևռացին մեծ ակնածանքով
է խոսում տեղի իմաստասերների մա-
սին: Իրեն օգնող Սարգսի մասին նա
գրել է. «բարվոք ընկալեալ զմեզ բա-
րեբարոյ և սրբասէր քահանայի Սարգ-
սի, սիրով և յաւժարամիտ կ/ամ/աւք
սպասաւորելով» [3, էջ 352]: Իսկ ահա
ինչպես է ներկայացրել Թադեոսին.
«...վարկանիմ **չորեմարան ասել զնա**
բնաւից աստուածահաճոյ առաքինու-
թեամբ» [3, էջ 352]: Գևորգ Սկևռացին
ամենայն սիրով է ներկայացնում նաև
վարդապետների մի խմբի, որ ավար-
տել էին Վարդան Արևելցու դպրո-
ցը. «Յիշեսցիք աղաչեմ զսընդնդկիցս
Գրիգորի վարդապետի... քահանայն...
զյոյով ընդ նմին զաշխատեալն զաս-
տուածարեալն ի քահանայս զՅակո-

բոս, ևս և զուսումնակից ըստ հոգւոյն, զկատարեալ եղբայրն հեգահոգի, զհոմանուն սորին զԳրիգոր քահանայ, որք... *Ժամանակաց քրտնաջան վաստակաւք և տրնութեամբ կրթեին առ ոյս սուրբ և արդիւնական վարդապետին մեծի Վարդանայ, դեգերեալք և տրնութեամբ և շնորհացն Աստուծոյ հասեալք կատարման գիտութեան աստուածային գրոց, զորս տէր Յիսուս անփորձ և անխոռվ պահեսցէ և ի հանդերձիալն սրբոց իւրոց դասակից արասցէ*» [3, էջ 352]: Եվ «դեգերեալք և տրնութեամբ հասեալ կատարման գիտութեան» Գրիգոր վարդապետը /նույն ինքը նշանավոր ռաբունի Գրիգոր Բջնեցիին/, Յակոբոսը, մյուս Գրիգորը, վերը հիշված Սարգիսն ու Թադեոսն արդեն իսկ մի փայլուն կաճառ էին ցանկացած ուսումնական հաստատության համար: Որ Գրիգոր վարդապետն ուսանել է Վարդան Արևելցուն, և ինքն էլ հետագայում դարձել է ռաբունապետ-ուսուցչապետ, նշված է նաև նրա ստացած «Մեկնութիւն երկուտասան մարգարէիցն Ներսիսի Լամբրոնացոյ» ձեռագրի հիշատակարանի 217 բ, 224 ա էջերում. «Չարի, երջանիկ, զսուրբ և տիեզերալոյս ռաբունապետն զԳրիգոր Բջնեցի...», «րաբունի վարդապետն Գրիգոր մականունն Բջնեցի բարի անուն, լեալ աշակերտ մեծ վարդապետին Վարդանա» [3, էջ 534]:

Վարդան Արևելցու հեռանալուց հետո Գրիգոր վարդապետը ղեկավարել է Թեղենյաց դպրոցի գործունեությունը: Այդ տարիներին նրա դպրոցի սովորողների թվում էին ապագա գրիչ Դավիթն ու ռաբունի Մկրտիչը: Տարիներ անց իր չափաճո հիշատակարանում Դավիթ գրիչն ուսուցչապետի մասին գրել է.

*Եկեղեցոյս Սուրբ Թեղենեաց
Տէր, վերապետուչ մեծ Գրիգոր,
Որ Բջնեցին էր բանավոր
Եւ հանճարեղ, հոչակաւոր*
[3, էջ 601]:

Մկրտիչ ռաբունին իր ուսուցչի մասին 1298 թ-ին արտագրած «Մեկնութիւն կաթողիկէից թղթոց» ձեռագրի 330 ա և բ էջերում գրել է. «...սուրբ ռաբունապետն իմ Գրիգոր մակայորջորջեալ Բրջնեցի, զսնուցիչն իմ և զերախտաւոր, որ էր այր բարեսէր և կատարեալ յիմաստս առաքինութեան, ի տեսականն և ի գործնականն, բայց առաւելեալ բանականան, որպէս թէ սեռ իսկ ասել զնա բանի, և կամ միտ, վասն որոյ պատուել յաստուածուստ և ի մարդկանէ, ի մեծամեծաց և ի փոքունց: Եւ էր տարփաւղ աստուածային և հոգևոր գանձուն... և ի տաժանալից կենցաղոյս, որ և յայսմ ամի փոխի առ անձկալին իւր Քրիստոս» [3, էջ 823-824]: Այս հիշատակարանից պարզվում է, որ 1298 թ-ին ռաբունապետ Գրիգոր Բջնեցին մահացել է: Հիշատակարանը կարևոր է նաև նրանով, որ այդտեղ հայտնվում է, որ Բջնիի եպիսկոպոսական թեմի, ինչպես նաև Այրարատյան թեմի առաջնորդ Յովհաննես արքեպիսկոպոսը Գրիգոր ռաբունապետի քրոջ որդին է: Մկրտիչ ռաբունին միաժամանակ հուշում է, որ ինքը Յովհաննես արքեպիսկոպոսի բարեկամն է, արյունակիցը. «որ է արեան մերձաւոր իմ» [3, էջ 823-824]:

Նույն հիշատակարանում Մկրտիչն իրեն անվանում է «սուտանուն արեղա», հակառակ իրեն՝ ջերմորեն է արտահայտվում հարազատ եղբոր՝ Յով-

հաննես քահանայի մասին: Հավանաբար, Յովհաննեսը նույնպես ապրել ու գործել է Թեղենյաց վանքում:

Ձեռագրի 329 ք էջից սկսվել ու հաջորդ էջում շարունակվել է Մկրտիչի չափածո հիշատակարանը, որ գրված է բավականին գրագետ, մտածված տաղաչափական հանգով.

*Մկրտիչ անուն և եղկելի,
Սուր քահանա, արարամ ոգի,
Ժահահոտեալ մեղավք իլի,
Ջոր կամաւորն գործեցի:
Ի նահանկէ Այրարարի,
Լուսավորչին մերոյ տեղի,
ՅԱրարարէ հոչակելի,
Որ յորջորջի նա Թեղենի
[3, էջ 823-824]*

Մկրտիչի ընդօրինակած այս ձեռագրի արժեքն առավել բարձր է, քանի որ լույս է սփռում գրչագրողի կենսագրության ևս մեկ փաստի վրա: Մեծանուն հայագետ Գարեգին Հովսեփյանցը, ուսումնասիրելով Մկրտիչ գրչի 1302 թ-ի Թեղենյաց վանքում ընդօրինակած «Մեկնութիւն սաղմոսաց Ներսիսի Լամբրոնացոյ» ձեռագիր ժողովածուն, հաշվի առնելով գրչի այն հաղորդումը, որ ձեռագիրն ընդօրինակվել է մեծ ուսուցչապետ Եսայու պատվերով, ինչպես նաև Մկրտիչի **րաբունի** կոչումը, մտքի ուժով եզրակացրել է, որ Մկրտիչ րաբունին ուսանել է Գլաձորի համալսարանում [13, էջ 262-263]: 1298 թ-ին ընդօրինակված «Մեկնութիւն կաթողիկէից թղթոց» ձեռագրի հիշատակարանները հաստատում են մեծ հայագետի կարծիքը: Ձեռագրի

261 ք էջում Մկրտիչ գրիչը զետեղել է ևս մեկ չափածո հիշատակարան, որտեղ մասնավորապես հայտնում է.

*Ընդ նմին և զեղկելիս
Վերագծող այսմ տառիս
Ի մենաստանիս Գլաձորիս,
Ընդ հովանեաւ Սուրբ
Ստեփանոսիս,
Ձեռամբ անարժանիս Մկրտիչիս,
Եւ դերանուն կրանաւորիս,
Որ սպասաւոր եմ լեալ բանիս,
Միայն անամբ ու ոչ ըստ գործիս,
Ընդ խնամաւք վարժապետիս,
Կայծակնամաքուր մեծ հռեպորիս,
Անուանակիր մարգարէիս,
Որ յորջորջի իսկ Եսայիս
[3, էջ 824-825]:*

Փաստորեն, այս ձեռագիրն ընդօրինակվել է ոչ թե Թեղենյաց վանքում, ինչպես նշված է «ԺԳ դարի հիշատակարաններ» գրքում, այլ Գլաձորում, որտեղ Թեղենյաց վանքից եկել է Մկրտիչը: Նույն չափածո հիշատակարանի հաջորդ քառատողից պարզվում է, որ Մկրտիչը մենակ չի մեկնել Գլաձոր, որ նրա հետ ուսումնառության է մեկնել նաև Սարգիս պատանյակը.

*Եւ զպատանիս իմ զՍարգիս,
Որ ընդ իս և սա իսկ պանդիստիս,
Ընդ նմին և զըղծալիս,
Սիրով կապեալ առ իմ ոգիս
[3, էջ 824-825]:*

Այս Սարգիսը Մկրտիչ րաբունու

հետ վերադարձել է Թեղենյաց վանք: 1302 թ-ին ընդօրինակված ձեռագրի հիշատակարանի վերջին մասում, Մկրտիչը, դիմելով ապագա ընթերցողներին, խնդրել է հիշել «զպատանիս՝ զԱրգիս դպիր, որ յոլով սպասատրեաց մեզ» [9, էջ 7]:

Մկրտիչ Թեղենացին Գլաձորի համալսարանում սովորել է 1298-1302 թվականներին և, ինչպես գրել է, վայելել է մեծ ռաբունապետ Եսայի Նչեցու «յոլով խնամս» [9, էջ 6]: Եթե 16-17 տարեկան պատանու համար Գլաձորի համալսարանական ուսումնառության շրջանը կազմել է շուրջ 7 տարի, ապա Մկրտիչն այն ավարտել է 3-4 տարում, որը հաստատում է, որ նա Թեղենյաց վանքում արդեն ստացել էր բարձր տիպի կրթություն, իսկ Գլաձորում հետևել է միայն վարդապետական դասընթացներին և համալսարանն ավարտելով՝ ստացել է «ռաբունի»-ուսուցչապետ կոչում: Պատմաբան Ի.Գ.Ղարիբյանն իր *Գլաձոր* գրքում անդրադառնալով Մկրտիչ ռաբունուն՝ վրիպում է թույլ տվել: Նա մի քանի առիթով գրել է. «Եսայի Նչեցու մահից հետո... համալսարանի ուսուցչապետների մի զգալի մասը հեռանում է Թանահատ-Գլաձորից և տարբեր տեղերում հիմնադրում նոր դպրոցներ: Դրանցից հիշատակության արժանի են... *Մկրտիչ ռաբունու դպրոցը Թեղենյաց վանքում...*» [14, էջ 59, 65 և հետո]: Մկրտիչ ռաբունու առումով պատմաբանի գրառումը սխալ է, քանի որ Մկրտիչը ռաբունական կրթությունը Գլաձորում ավարտել է 1302 թ-ին և վերադարձել է Թեղենյաց վանքի դպրոց պաշտոնավարելու, մինչդեռ մեծ ռաբունապետ Եսայի Նչեցին մահացել է 1338 թ-ին:

Մկրտիչ ռաբունու հետզվածորյան շրջանի մասին ևս տեղեկությունները սահմանափակ են: Մեզ է հասել միայն 1302 թ-ին ընդօրինակված «Մեկնութին սաղմոսաց Ներսիսի Լամբրոնացույ» վերնագրով ձեռագիրը: Այն մի մեծ հատոր է, կազմված 673 օսլայած թերթերից: Խոսելով այդ ձեռագրի գրվելու հանգամանքների մասին, Մկրտիչ ռաբունին նշել է, որ այն Եսայի Նչեցու պատվերով Գլաձորում սկսել է ընդօրինակել Հովհաննես Երզնկացի գրիչը: Սակայն նա արտագրել է միայն Ներսես Լամբրոնացու սաղմոսների մի մասը: Այդ գլխի շարունակության մի փոքր մասն էլ ընդօրինակել են Վարդան Երզնկացի և Վարդան Կիլիկիացի գրիչները: Սակայն ընդօրինակության գործը գրեթե ամբողջությամբ կատարել է Մկրտիչ ռաբունին: Ձեռագրի հիշատակարանում թեև ինքնանվաստացման սկզբունքով Մկրտիչն իր մասին հայտնել է, որ «թարմատար և անարիեստ գրիչ» է, բայց Գ. Հովսեփյանցը նրա մասին գրել է. «Հակառակ յուր համեստության, երևում է ոչ համբակ, այլ արդեն *րաբի* /րաբունի/, այսինքն վարդապետ-ուսուցիչ և գրչության մեջ ընտիր և անսխալ... Հիշատակարանի շարադրությունը մաքուր և լավ գրաբարով, հրահանգված մտքի արդյունք, իսկ գրչությունը՝ գեղեցիկ» [13, էջ 262-263]: Մկրտիչ ռաբունին իր ընդարձակ հիշատակարանի վերջում հետաքրքիր տեղեկություն է հայտնում Թեղենյաց վանքի մասին: Նա գրում է, որ ձեռագիրն ընդօրինակելու ընթացքում, այլ պատճառների հետ միաժամանակ, իրեն խանգարել է «...և ևս աղմուկ զրուցաց յոլով լիներ մերձ իմ, յորմէ սխալէի, վասն որոյ և ոչ կարո-

ղանայք ճոհողակի հանդիպիլ ի գործ արհեստիս»: Հետևում է, որ այդ ժամանակ՝ 14-րդ դարի սկզբներին ևս, Թեղենյաց միաբանությունը մեծ էր, այդտեղ այնքան միաբաններ, գրիչներ, դպրոցում սովորողներ կային, որ նրանց զրույցները խանգարում էին Մկրտիչ րաբունուն հաճախակի զբաղվելու իր արհեստով՝ գրչությամբ: Այստեղ հետաքրքրական է ևս մեկ հանգամանք. Մկրտիչը ձեռագիր արտագրելուն մոտենում է ոչ թե որպես զբաղմունքի, հետաքրքրության, այլ մատնանշում է, որ այդ գործն իր արհեստն է: Մկրտիչ րաբունու ընդօրինակած ձեռագիրն այժմ պահվում է Մեսրոպ Մաշտոցի անվան Մատենադարանում՝ 6558 թվահամարի տակ [15, էջ 344]:

Թեղենյաց վանքում գործել են նաև ուրիշ գրիչներ: Նրանք հավանաբար նույն վանքի դպրոցի սաներն են: 13-րդ դարի երկրորդ կեսից հայտնի են Նահապետը, Քահանան, Շմավոնը [16, Բ, էջ 45, Դ, էջ 168, Ե, էջ 213-214]: Քահանան և Շմավոնը եղբայրներ էին, իսկ Նահապետը նրանց հորեղբայրը: Նահապետն է վանքի դպրոցում ուսուցանել նրանց, հասցրել քահանայական աստիճանի: Նա մահացել է 1266 թ-ին: Եղբոր որդիները Նահապետի գերեզմանին մի գեղաքանդակ խաչքար են կանգնեցրել: Թեև խաչքարը կտորված, մասերի է բաժանված, բայց արվեստի կատարյալ գործ է եղել: Խաչքարի խորանարդաձև պատվանդանի մի երեսին փորագրված է. «Ի թվ/ին/ ՉԺԵ /1266/: Յուսով անմահին Ա/ստուծոյ Քահանայս եւ եղբայր իմ Շ/մաւոն կանկնեցաք զխաչս ի բարեխաւսութ/ի/

ւն Նահապետ/ին եւ մեզ: Որք կարդայք զմեզ յիշեցէք ի Ք/րիստոս/ս» [17, էջ 127]: Նահապետի հիշատակը հավերժացնելու նպատակով Քահանան սկսել է մի Ավետարան ընդօրինակել, սակայն չի հասցրել ձեռագիրն ավարտել՝ մահացել է: Եղբոր սկսած գործը շարունակել է Շմավոնը: Նրան օգնել է Դավիթ գրիչը: 1295 թ-ին նրանք միասին ավարտել են Ավետարանի ընդօրինակությունը: Այդ ձեռագիրն այժմ պահվում է Լոնդոնի Բրիտանական թանգարանում [18, էջ 16]:

Դավիթ գրիչը Թեղենյաց վանքում գործել է 1280-ական թվականներից, նրա հիշատակարանից մի քաղվածք վերը հիշատակվել է՝ կապված Գրիգոր Բջնեցու հետ: Արգասաբեր է Դավիթ գրչի աշխատանքը: Բացի Շմավոնի խնդրանքով ավարտին հասցրած Ավետարանից, նա 1287 թ-ին և դարավերջին՝ հավանաբար 1295-1300-ական թվականների ընթացքում, ընդօրինակել է ևս երկու Ավետարան, որոնք այժմ պահվում են Երևանի Մեսրոպ Մաշտոցի անվան Մատենադարանում՝ 4645 [8, էջ 1252] և 6558 [15, էջ 344] թվահամարների տակ: Դարավերջին արտագրած Ավետարանի հիշատակարանում Դավիթ գրիչը ցավով նշել է այն ավերածությունների մասին, որ Հայաստան աշխարհին հասցրել են մոնղոլ բռնակալներն ահավոր հարկապահանջությամբ ու անօրեն վարքով: Մկրտիչ րաբունու նման Դավիթ գրիչը ևս իր հիշատակարանները շարադրել է չափածո: 1287 թ-ին ընդօրինակված Ավետարանի հիշատակարանն այսպես է սկսվում.

*Իսկ սաստանայ խափան եղև
բազմադեմի,
Չի զառաջին փառսն սքանչելի
Նկարագրեալ Մոմիկ գրչի
Գեղադեղ և պիտանի
Պիղծ հարամիք փարան գերի...
[3, էջ 601]:*

Այս հիշատակարանից կարելի է եզրակացնել, որ այն առաջին օրինակը, որից Դավիթն ընդօրինակել է պատկանել է մեծանուն ճարտարապետ Մոմիկի գրչին ու, ցավոք, թշնամիների կողմից տարվել է գերի: Հնարավոր է, որ Դավիթը ևս սովորել կամ կատարելագործվել է Գլաձորի համալսարանում, որտեղ կարող էր առնչվել Մոմիկի ձեռագրի հետ:

Թեղենյաց վանքի դպրոցի հայտնի շրջանավարտներից է գրիչ, բանաստեղծ Տերտեր քահանա Երևանցին [19, էջ 865]: Նրա ուսումնառության տարիները կարող են տատանվել 1310-1320-ական թվականների միջև: Այդ շրջանում վանքի դպրոցը ղեկավարել է Հակոբ վարդապետը:

Մոնղոլական բռնատիրության օրավուր սաստկացող հալածանքները Տերտեր քահանային ևս ստիպել են բռնելու պանդխտության ուղին: 1330-1370-ական թվականներին նա ապրել է Դրիմի տարբեր քաղաքներում և հիմնականում զբաղվել ձեռագրերի ընդօրինակությամբ: Նա 1336 թ-ին Սուրխաթ քաղաքում արտագրել է «Ժողովածու քարոզից Վարդանայ Այգեկցույ», «Ժողովածու խրատուց», «Քարոզգիրք Վարդանայ Այգեկցույ», 1341 թ-ին Ազոխ քաղաքում՝ «Քարոզգիրք

Վարդանայ Այգեկցույ» ժողովածուները: Նշված ձեռագրերը պահվում են Մեսրոպ Մաշտոցի անվան Մատենադարանում [15, էջ 657-658, 713]: Տերտեր քահանա Երևանցին գրել է մի հետաքրքրական պոեմ խաղողի, գինու և իմաստասերի վիճաբանության մասին [19, էջ 865]:

Ենթադրում ենք, որ Թեղենյաց դպրոցում բանաստեղծական մտածողությունը նույնպես որպես առարկա ուսուցանվել է:

Պահպանված և մեր օրերը հասած ձեռագրերի հիշատակարաններից երեկում է, որ դրանց գրվելուն նպաստել են քահանաներ Սարգիսը, երկու տարբեր Հովհաննեսներ, Վրթանեսը, պատանի դպիր Սարգիսը:

Վանքի առաջնորդներից սիրով է հիշվում Ժամանակի ճանաչված գործիչներից մեկը՝ Տուրքիկ վարդապետը: Տուրքիկ վարդապետը գործել է 13-րդ դարի սկզբներին, իր առաջնորդության տարիներին է կառուցվել հիմնական գավիթը: Պատմիչ Կիրակոս Գանձակեցին գրել է, որ նա վանքում վերացրել է մասնավոր սեփականությունը և «բարոք կարգաւորեաց զվանքն՝ զամենայն ինչ հասարակաց լինել և առանձին ոչ ինչ ստանալ»: 1205 և 1207 թվականներին նա մասնակցել է Ջաքարյան Հայաստանի տիրակալ Ջաքարե Բ-ի կողմից Լոռէ և Անի քաղաքներում գումարված եկեղեցական ժողովներին:

Վանքի միաբանները, դպրոցի ուսուցիչներն ու սովորողները միայն տեղացիներ չէին: Վանքի գերեզմանոցում թաղված են Վարդան քահանան «որ էր ի Կէսարացոց գաւառէն» /+1210/,

Երկաթի որդի Հովհաննես կրոնավորը
 Լոռիից էր, Գորգ /գուցե Գևորգ/ քա-
 հանան Վարազից: Գերեզմանոցում,
 ի թիվս հոգևոր գործիչների, թաղված
 է նաև աշխարհիկ անձնավորություն:
 Նրա տապանաքարին փորագրված է
 «ՉՊատրիկ մեղապարտ ծառա Ք/րիս-
 տոս/ի յաշխարհիկ կարգե յիշէցէք ի Ք/
 րիստո/ս» [2]:

Թեև Թեղենյաց վանքը շարունակել
 է ազգանպաստ գործ կատարել, բայց
 14-դարի երկրորդ կեսից, երբ պատ-
 մության թատերաբեմից հեռացան
 երկրամասի տերերը՝ Վաչուտյանները
 (մոտ 1350-1360-ական թվականեր),
 նրա մասին տեղեկությունները նույն-
 պես դադարել են:

Գրականություն

1. Տ. Պետրոսյանց, Այրարատյան կողմնակալության-փոխարքայու-
 թյան հոգևոր կենտրոնները, «Էջ-
 միածին», 2017, Զ:
2. Մեր հավաքածոյից:
3. Հայերեն ձեռագրերի հիշատակա-
 րաններ, ԺԳ դար, աշխատասիրու-
 թյամբ Ա.Մաթևոսյանի, Ե., 1984:
 Տես՝ Մ.Մաշտոցի անվան Մատե-
 նադարան, ձեռագրեր 497, 510,
 511, 512, 583, 591:
4. Տ. Պետրոսյանց, Վաչուտյան իշ-
 խանական տան տոհմաճառը,
 Բանբեր Երևանի համալսարանի,
 1981, թիվ 3:
5. Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմու-
 թյուն հայոց, Ե, 1961:
6. Հայկական Հանրագիտարան, հ.
 3, Ե., 1977:
7. Մանր ժամանակագրություններ, հ.
 2, Ե., 1956:
8. Ցուցակ ձեռագրաց Մաշտոցի ան-
 վան Մատենադարանի, հ.Ա, Ե.,
 1965: Ձեռագիր 3082 (Տոնապատ-
 ճառ, Հաւաքածո, 1267 թ.), 4186
 (Ավետարան, 1320 թ.): 1436 թ-ի
 մեկ ձեռագիր «Մաշտոց» Ալիշանը
 նշել է Վենետիկում (տես՝ Այրա-
 րատ, Վենետիկ, 1890, էջ 136):
9. Երևանի Մեսրոպ Մաշտոցի ան-
 վան Մատենադարանի թիվ 231
 ժողովածու: Ձեռագրում առկա են
 երկու տարբեր ժամանակներում
 ստեղծված գործեր՝ առաջինը՝ 14-
 րդ դարում անհայտ գրչանոցում,
 երկրորդը՝ 1312 թ-ին Փերճոց վան-
 քում, որի 367 ա էջին կա հետևյալ
 գրությունը. «Ի թվականիս Հայոց
 ՌՃԹ (1660) նորոգեցաւ և կազ-
 մեցաւ ի փառս Աստուծոյ: Գիրքս
 Սաղմոսավանիցն է»:
10. ԺԴ դարի հիշատակարաններ,
 կազմեց Լ.Ս.Խաչիկյանը, Ե., 1950:
11. Խաչիկ ծ.վ., Նորահիւտ մագաղա-
 թեայ նօտրագիր ցուցակ Սաղմո-
 սավանից մատենադարանի: «Շո-
 դակաթ», հայագիտական ժողովա-
 ծու, Վաղարշապատ, 1913:
12. Գ. Տեր-Մկրտչյան, Հայագիտական
 ուսումնասիրություններ, Ե., 1979:
13. Գ. Յովսէփեանց, Խաղբակեանք,
 Լիբանան, Անթիլիաս, 1969:
14. Ի.Գ. Ղարիբյան, Գլաճոր (տեղադ-
 րությունը, պեղումները, վիմական
 արձանագրությունները), Ե., 1983:
15. Ցուցակ ձեռագրաց Մաշտոցի ան-
 վան Մատենադարանի, հ.Բ, Ե.,
 1967:

16. Հ. Աճառյան, Անձնանունների բառարան, հ. Բ, Ե., 1944, հ. Դ, 1948, հ. Ե, 1962:
17. Տ. Պետրոսյանց, Թեղենյաց վանքը իբրև մշակութային կենտրոն, Պատմա-բանասիրական հանդես, 1982, թիվ 1:
18. A Catalogue of the Armenian manuscripts an the British Museum, by F.C.Conibeaere, London, 1913.
19. Հայ ժողովրդի պատմություն, հ. 3, Ե. 1976:

ШКОЛЫ В ТЕРРИТОРИЯХ НАМЕСТНИКОВ ВАЧУТЯН

ТИГРАН ПЕТРОСЯНЦ

Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатура Абовяна
Директор научной библиотеки

В течение всего периода правления в провинции Айрарат, Вачутианские наместники уделяли особое внимание духовной, образовательной и культурной жизни в Нигер-Арагацотны (ныне Апаран и Аштарак) по праву собственно-

сти в 1206-1350 годах. В монастырях – Овганаванк, Сагмосаванк, Тегениац в Ниг-Арагацотне функционировали школы разных уровней образования, где изучали терминологию, философию, музыку и филологию.

SCHOOLS IN VICEROYS' VACHOUTIAN OWN TERRITORIES

TIGRAN PETROSYANTS

Khachatur Abovyan Pedagogical University Director of Scientific Library

During the entire period of their governance in Ayrarat province, Vachutian viceroys paid special attention to the spiritual, educational, and cultural life of Niger-Aragatsotn (current Aparan and Ashtarak regions) belonging to their property in the years 1206-1350. Schools

of different educational levels functioned in Hovhanavank, Saghmosavank and Tegheniats Monasteries located in Nig-Aragatsotn, where terminology, philosophy, music, and philology were studied.

ԱՌԱՇՆԵՐԻ ԵՎ ԱՍԱՑՎԱԾՔՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ

Հոդվածի նպատակն է՝ քննարկել առաձների և ասացվածքների դերը անգլերենը որպես օտար լեզու դասավանդելիս: Վերջին տարիներին գիտության և տեխնիկայի աննախադեպ զարգացման պայմաններում ավելի ու ավելի շատ են խոսում օտար լեզուների դասավանդման ժամանակակից մեթոդների մշակման ու կիրառման մասին: Ինչպես հայտնի է՝ դասավանդման մեթոդները բազմազան են, սակայն հաճախ նրանցից որոշները ավելի արդյունավետ են դառնում, երբ զուգակցվում են հավելյալ մեթոդներով: Նկատենք, որ դասավանդման ճիշտ մեթոդի ընտրությունից է կախված ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ առաձներ, ասացվածքներ, ժողովրդական բանահյուսություն, մեղեդային հնչերանգ, քերականական կառույցներ, դիպուկ, թարգմանչական հմտություններ:

Օտար լեզուներից առավել մեծացել է պահանջարկը անգլերեն լեզվի նկատմամբ՝ կապված տնտեսական, դիվանագիտական, քաղաքական հարաբերությունների, միջմշակութային կապերի, գիտության և տեխնիկայի զարգացման հետ: Ուրեմն՝ անգլերեն լեզու դասավանդողներն առավել պատասխանատվությամբ պետք է մոտենան խնդրին՝ ընտրելով դասավանդման առավել ճիշտ, արդյունավետ և հասանելի մեթոդներ սովորողների համար: Այս առումով որոշ մասնագետներ կարևոր են համարում ուսումնական պրոցեսում առաձների և ասացվածքների օգտագործումը: Այստեղ տեղին է նշել, որ վերջիններիս կիրառումը հավելյալ մի միջոց է՝ ուսումնական գործընթացն ավելի հետաքրքիր

և արդյունավետ դարձնելու համար: Ցավոք սրտի, անգլերեն լեզվի և, առհասարակ, օտար լեզուների դասագրքերում շատ քիչ տեղ է հատկացվում առաձների կամ ասացվածքների ուսումնասիրմանը և, չգիտես ինչու, ուսումնական ծրագրերը կազմելիս նրանք գրեթե անտեսվում են: Մինչդեռ քչերին է հայտնի նրանց օգտագործման արդյունավետությունը: Առաձներն ու ասացվածքները, իմաստային տեսակետից լինելով դիպուկ և հաճախ՝ մեղեդային հնչեղությամբ, ավելի դյուրին են մտապահվում սովորողների կողմից. մի հանգամանք, որը նպաստում է ոչ միայն բառապաշարի հարստացմանը, այլև խոսքը դարձնում ավելի դիպուկ և հասկանալի: Առաձներն ու ասացվածքները կազ-

մում են ժողովրդական բանահյուսության կարևոր բաղկացուցիչ մասը, որոնք իրենց մեջ ներառում են տվյալ ժողովրդի մշակույթը, պատմությունը, իմաստությունն ու փորձը՝ կուտակված իրենց գոյության ողջ պատմության և զարգացման ընթացքում: Մասնագետների հավաստմամբ, որոնք գործնականում կիրառում են առաձեռնիկ ու ասացվածքներ անգլերեն դասավանդելիս, դասերը դառնում են առավել արդյունավետ և հետաքրքիր, քանի որ սովորողները ծանոթանում են իրենց համար մինչ այդ անձանոթ մշակույթին, պատմությանը և ժողովրդական իմաստությանը: Այս հանգամանքը կարող է խթան հանդիսանալ սովորողների մոտ՝ ավելի խորը և հանգամանալից ուսումնասիրելու օտար լեզուն, իսկ մեր դեպքում՝ անգլերենը:

Առաձեռնիկ ու ասացվածքները կարելի է օգտագործել ուսուցման տարբեր փուլերում և տարիքային խմբերում (սկսնակներ, միջին և բարձր մակարդակներ): Սակայն այս դեպքում շատ կարևոր է նրանց ընտրության հարցը՝ ելնելով դասավանդման խնդիրներից ու նպատակներից: Նկատենք, որ առաձեռնիկ և ասացվածքների կիրառումը դասի ընթացքում լուծում է մի շարք կարևոր խնդիրներ՝

➤ **Ուսուցողական** – սովորողների մոտ կատարելագործվում են արտասանական հմտությունները, ընդլայնվում է բառապաշարը, նպաստում թարգմանչական հմտությունների ձեռք բերմանը, ամրապնդվում են քերականական գիտելիքները:

➤ **Զարգացնող** – ընդլայնվում է մտահորիզոնը, կատարելագործվում են սեփական մտքերն արտահայտելու

ունակությունները, ակտիվանում տրամաբանելու կարողությունը:

➤ **Դաստիարակչական** – սովորողները ձեռք են բերում բարոյա-կամային հատկանիշներ, այդ թվում՝ հանդուրժողականություն այլ մշակույթների, ժողովուրդների, սովորույթների նկատմամբ:

➤ **Խթանող** – մեծանում է սովորողների մոտ հետաքրքրությունը տվյալ լեզվի և տվյալ լեզուն կրող ժողովրդի նկատմամբ և այլն:

Ինչպես արդեն վերը նշվեց, առաձեռնիկ ու ասացվածքներն օգնում են ընդլայնելու բառապաշարը և քանի որ նրանք հաճախ լինում են կարճ, հանգավորված և մեղեդային հնչերանգով, ուստի բառապաշարն էլ ընկալվում և մտապահվում է հեշտությամբ: Սա առավել ակնհայտ է սկսնակների մոտ: Եթե մեր նպատակն է սովորողների մոտ ամրապնդել տվյալ առաձեռնիկ և ասացվածքը կազմող բառերի խումբը, ապա այս մեթոդը ճիշտ տեղին է: Օրինակ՝

1. **A friend in need is a friend indeed.**
2. **Live and learn.**
3. **A man proposes and God disposes.**
4. **Horses for courses.**
5. **Safe bind, safe find.**

Շատ հաճախ որոշ սովորողներ ունենում են արտասանական դժվարություններ: Սա հատկապես բնորոշ է ուսուցման սկզբնական փուլին: Ենթադրենք խնդիրը վերաբերում է անգլերենի [t] և [r] հնչյունների արտասանությանը: Այս դեպքում նպատակահարմար է հետևյալ ասացվածքի կիրառումը՝

Don't trouble trouble till trouble troubles you.

Մեկ ուրիշ դեպքում [θ] և [ð] հնչյունների արտասանությունը կատարելագործելու համար նպատակահարմար է օգտագործել հետևյալ օրինակները՝

Nothing seek, nothing find.

Wealth is nothing without health.

It takes a thief to catch a thief և այլն:

Եթե դասավանդողը ճիշտ ընտրի առաձներն ու ասացվածքները, ապա սովորողների մոտ կարելի է կատարելագործել ոչ միայն արտասանական, այլև քերականական համակարգը: Օրինակ՝ անգլերենի ստացական հոլովի /**Possessive Case**/ ամրապնդման համար, որպես հավելյալ միջոց, կարելի է առաջարկել հետևյալ առաձները կամ ասացվածքները՝

Caesar's wife must be above suspicion.

Everybody's business is nobody's business.

An Englishman's home is his castle.

Ածականների համեմատության աստիճանների դեպքում տեղին է հետևյալ օրինակների գործածումը՝

He laughs best, who laughs last.

Better late than never, but better never late.

East or West, home is best.

False friends are worse than open enemies.

Where the river is deepest, it makes least noise.

Laughter is the best medicine.

Actions speak louder than words.

Four eyes see more than two.

The highest tree has the greatest fall.

The best fish swims in the bottom.

The eye is bigger than the belly.

The least said the soonest mended.

The nearer the bone, the sweeter the flesh.

Անգլերենի մոդալ բայերի ուսուցման կամ ամրապնդման ժամանակ կրկին կարելի է դիմել առաձների կամ ասացվածքների օգնությանը՝

Good can never grow out of evil.

You can take a horse to the water, but you cannot make him drink.

The leopard cannot change his spots.

No man can serve two masters.

You cannot make a silk purse out of a sow's ear.

Every tub must stand on its bottom.

What can't be cured must be endured.

The wolf may change his coat, but not his disposition.

The wolf may lose his teeth, but never his nature.

You have made your bed and you must lie on it.

The cobbler should stick to his last.

Առաձների ու ասացվածքների քերականական կառուցվածքը հնարավորություն է տալիս դասավանդողներին օգտագործել նրանց նաև անգլերենի քերականական ժամանակաձեվերն ամրապնդելիս: Օրինակ, ապառնի անորոշ ժամանակաձևի համար

(Future Indefinite Tense) նպատակահարմար են գործածել հետևյալ օրինակները՝

If the sky falls, we shall catch larks.

If you run after two hares you will catch none.

If you agree to carry the calf, they will make you carry the cow.

Take care of the pence and the pounds will take care of themselves.

When the cat is away, the mice will play.

Who keeps company with the wolf will learn to howl.

Մեկ այլ դեպքում առաձներն ու ասացվածքները կարելի է օգտագործել անգլերենի կրավորական սեռը (Passive Voice) և դրա հետ կապված՝ անկանոն բայերն ուսումնասիրելիս՝

What is done can't be undone.

One link broken, the whole chain is broken.

If one claw is caught, the bird is lost.

Nothing is given so freely as advice.

One link broken, the whole chain is broken.

Իսկ հետևյալ օրինակներն էլ արտացոլում են անգլերենի հրամայական եղանակը՝

Never put off till tomorrow what you can do today.

Never say never.

Live and learn.

Promise little, but do much.

Հաճախ առաձներն ու ասացվածքներն ավելի լավ են մտապահվում, եթե մենք գտնում ենք նրանց համարժեքները մայրենի լեզվում: Օրինակ՝

Better late than never (անգլ.) – Լավ է ուշ, քան՝ երբեք (հայ.).

An apple a day keeps the doctor away (անգլ.) – Օրական մեկ խնձոր՝ հեռու կմնաս բժշկից (հայ.).

Cut your clothes according to your clothes (անգլ.) – Ոտքերդ վերմակիդ չափով մեկնիր (հայ.).

Եթե մեր նպատակն է սովորողների մոտ թարգմանչական հմտությունները զարգացնելը, ապա ավելի հարմար է ընտրել այնպիսի առաձներ կամ ասացվածքներ, որոնց համարժեքը դժվար է գտնել մայրենի լեզվում: Այս դեպքում սովորողը ինքը պետք է հանդես բերի ինքնուրույնություն. նախ բառարանի օգնությամբ թարգմանի առանձին բառերի իմաստը, իսկ հետո փորձի մայրենի լեզվով (տվյալ դեպքում՝ հայերենով) տալ նրանց տրամաբանական իմաստը: Փաստորեն, մի կողմից մենք զարգացնում ենք թարգմանչական հմտությունները, իսկ մյուս կողմից էլ՝ տրամաբանությունը: Նման մոտեցումը խիստ արդյունավետ է, որովհետև սովորողների մոտ առաջանում է հետաքրքրություն և շահագրգռվածություն օտար լեզուն սովորելու նկատմամբ: Բացի դրանից՝ կտրվում է դասի միապաղաղությունը և մտցվում թարմություն:

Վերը նշված օրինակները վկայում են առաձների և ասացվածքների կիրառման լայն շրջանակների ու հնարավորությունների մասին անգլերեն լեզուն որպես օտար լեզու ուսումնա-

սիրելիս: Նրանց կիրառումը ոչ միայն նպաստում է բանավոր խոսքի և լեզվական մտածողության զարգացմանը, հարստացնում բառապաշարը, ամրապնդում հիշողությունը, այլև օգնում քերականական ժամանակաձևերի ու կառուցվածքների ամրապնդմանը: Մյուս կողմից էլ սովորողների մոտ զարգանում են ինքնուրույն մտածելու ունակությունները, թարգմանչական հմտությունները, խոսքը դարձնում ավելի տեղին, գեղեցիկ ու հետաքրքիր: Առաձների և ասացվածքների կիրառումը նաև սովորողներին հաղորդակից է դարձնում ոչ միայն սեփական, այլև այլ ժողովուրդների մշակույթներին, ժողովրդական բանահյուսությանը, պատմական անցյալին, կենցաղին, ապրելակերպին և այլն:

Ինչ խոսք, առաձների ու ասացվածքների դերի մասին կարելի է խոսել անվերջ: Ինչպես մենք արդեն տեսանք, նրանց կիրառման հնարավորությունները անզլերեն լեզու դասավանդելիս բավական մեծ են: Ցավոք, ներկա դարաշրջանում գիտության և տեխնիկայի աննախադեպ զարգացման պայմաններում քչերն են այսօր անդրադառնում նրանց կիրառման լայն հնարավորություններին օտար լեզու (հատկապես՝ անգլերեն լեզու) դասավանդելիս: Ցանկալի կլիներ, որ անգլերեն լեզվի դասաժամերին ավելի հաճախ օգտագործվեին առաձերն ու ասացվածքները, որոնք ոչ միայն օգնում են մտապահելու նոր բառերը և ամրապնդելու քերականական ժամանակաձևերն ու կառույցները, այլև նրանք ունեն նաև դաստիարակչական նշանակություն՝ նպաստելով սովորողի աշխարհընկալման զարգացմանը:

Գրականություն

1. Англо-русский фразеологический словарь.-А.В. Кунин, Москва, 1967
2. Использование пословиц и поговорок на уроках иностранного языка.-համացանց
3. Longman Dictionary of English Idioms.-Longman Group UK Limited, 1987.
4. «Роль пословиц и поговорок при обучении грамматике английского языка».-Бостаева В. Л. /համացանց/.
5. Словарь употребительных английских пословиц.-Москва, «Русский язык», 1985.
6. http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2013/Philologia/1_130648.doc.htm

РОЛЬ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

АСМИК АБРАМЯН

Преподаватель английского языка
НАН РА, Международный научно-образовательный центр

Цель этой статьи – обсудить роль пословиц и поговорок в преподавании английского языка как иностранного. Их использование не только обогащает нашу речь, но также помогает укрепить

употребление грамматических времен глагола и грамматические конструкции английского языка, способствуя расширению словарного запаса и мировоззрения.

THE ROLE OF PROVERBS AND SAYINGS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

HASMİK ABRAHAMYAN

The International Scientific Educational Center
of the National Academy of Sciences of the RA

The article deals with English proverbs and sayings in teaching English as a foreign language. Their application not only enriches our speech, but also helps to strengthen the application of

English verb tenses and grammatical constructions, contributing to the enlargement of the English vocabulary and world outlook.

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈՒՅԱՆ

Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԱՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Հոգեբանական գիտությունների թեկնածու

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԻՋՎԱՅՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳՐՄԱՆ

ԻՆՏԵԳՐԱՏԻՎ ՄՈՏԵՑՈՒՄ

Սոցիալական միջավայրը այն ամենն է, ինչը շրջապատում է անձին իր սոցիալական կյանքի ընթացքում: Սոցիալական միջավայրը հասարակական հարաբերությունների զարգացման որոշակի փուլի արտահայտություն է. այն կարող է բնութագրվել որպես անձի՝ որոշակի տնտեսաքաղաքական, հասարական-դասային, մասնագիտական կամ որևէ այլ պատկանելիությամբ:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. սոցիալական միջավայր, անձի իմաստա-արժեքային կողմնորոշում, միջավայրի ընկալում, սոցիալ-հոգեբանական հայեցակետ:

Անձի իմաստա-արժեքային կողմնորոշումը, ձգտումը կառուցելու աշխարհի ամբողջական, հնարավորինս՝ համաչափ, պատկերը իրագործվում է իդեալական իրականության տարածա-ժամանակային մոդելավորման միջոցով: Այդ մոդելի համապատասխանությունը իրականությանը արտահայտվում է սոցիալական միջավայրում անձի հոգևոր կայունությամբ և վստահությամբ իր գործողությունների նկատմամբ, կարգավորում է գործունեությունը և լցնում այն բովանդակությամբ: «Սոցիալական միջավայր» եզրույթը, արտահայտելով հասարակության մեջ անձի գոյության գաղափարը, սերտորեն կապված է անձի՝ որոշակի տարածության (քաղաք, գյուղ) կամ սոցիալական կարգավիճակի (սոցիալական շերտավորում) սահմաններում գործունեության հետ: Այս-

պիսով՝ տարածությունը «մասնակցում է» սոցիալական միջավայրի, ընդհանուր առմամբ, կենսական աշխարհի կառուցմանը արժեքային և սոցիալ-մշակութային նորմերի միջոցով՝ իր մեջ ներառելով հասարակությունում անձի գոյության ու գործունեության բոլոր կողմերը:

Ժամանակակից լեզուն չափազանց հարուստ է զանազան «տարածությունների» տարբեր անվանումներով: Ամենուրեք խոսվում է գլոբալ, տեղեկատվական, վիրտուալ, տնտեսական, քաղաքական տարածությունների մասին, մշակույթի և սոցիումի, շփման և անձնական կյանքի տարածությունների մասին: Այս պատկերը, մի կողմից, նպաստում է հետազոտությունների բազմակարծության զարգացմանը, մյուս կողմից, վկայում է նրա մասին, որ անձի համար «տարածության»

հասկացությունը ձեռք է բերում հատուկ նշանակություն, այն դառնում է անբաժանելի՝ ժամանակակից կոնֆլիքտային, հակասական և անընդհատ փոփոխվող աշխարհում:

Միջավայրի նկատմամբ սոցիալ-հոգեբանական հայեցակետի ձևավորմանը նպաստել են մի շարք հարակից գիտությունների նվաճումները, որոնց տարածական հատկանիշների դիտարկումները հիմք են դարձել միջավայրի սոցիալ-հոգեբանական մեկնությանը: Տվյալ խնդրին առնչվող գիտական գրականությունը կարելի է ներկայացնել մի քանի խմբերով՝ բնագիտական, փիլիսոփայական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական և արվեստագիտական գրականությամբ:

Փիզիկական տարածության և նրա կառուցվածքի հարցերին են նվիրված Ի.Ռ.Պրիգոժինի,¹ Գ.Ռեյնհենբախի,² Լ.Դ.Լանդաուի,³ Ս.Հոփինգի,⁴ Ռ.Պենրոուզի,⁵ Ա.Մ.Բեկարևի⁶ և շատ ուրիշ հետազոտողների աշխատանքները:

Դրանցում ամփոփվում են ճշգրիտ գիտությունների՝ աստղագիտության, ֆիզիկայի և մաթեմատիկայի տվյալները:

Խնդրի փիլիսոփայական հարցադրումները բացահայտվում են Կ.Կ. Աբասովի,⁷ Ռ.Ա. Արոնովի,⁸ Ա. Գրունբաումի⁹ աշխատանքներում, որոնք ժամանակակից բնագիտության տվյալները դիտում են աշխարհի միասնության տեսանկյունից: Աշխատությունների այս շարքը ձևավորում է տարածության ժամանակակից տեսակավորումը, ուր իրական ֆիզիկական տարածությունը նկարագրվում է որպես միջավայրի գոյություն ունեցող հիմք, իմացության օբյեկտ, պերցեպտուալ՝ որպես շրջակա միջավայրի անձնական զգայական ընկալման արդյունք, իսկ կոնցեպտուալ՝ որպես գիտական քննարկման առարկա և տեսականորեն կառուցվող:

Փիլիսոփայական պատմության մեջ տարածության ուսումնասիրմանը անդրադարձել են բազմաթիվ մտա-

1. Пригожин И., Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991, № 6, с. 46-52; Пригожин И. Время – всего лишь иллюзия? // Философия, наука, цивилизация, М., 1999, с. 214-221; Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение, - М., 1990
2. Рейхенбах Г., Философия пространства и времени, М., 1985
3. Ландау Л., Лифшиц Е., Теоретическая физика. Т. 3. Квантовая механика. Нерелятивистская теория, М., 1989, с. 45, 61, 109.
4. Хокинг С., Эллис Дж., Крупномасштабная структура пространства-времени, М., 1977
5. Хокинг С., Пенроуз Р., Природа пространства и времени, - СПб.2012, 171 с.; Хасанов И.А. Время: природа, равномерность, измерение, М., 2001
6. Бекарев А.М., Социальное пространство и время: анализ деконструкции//Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. № 6, 2007, с. 282-288.
7. Абасов К.К., Законы сохранения и свойства симметрии пространства и времени // Философские аспекты проблемы времени, -Л., 1980, с. 74; Фок В.Ф.Теория пространства, времени и тяготения, М., 1961, с. 258
8. Аронов Р.А., Угаров В.А., Пространство, время и законы сохранения // Природа, 1978, с.10, 99-104; Урманцев Ю.А. Специфика пространственных и временных отношений в живой природе // Пространство, время, движение, М., 1971, с. 215-241
9. Грюнбаум А., Философские проблемы пространства и времени, М., 1969; Румер Ю.Б. Принципы сохранения и свойства пространства и времени // Пространство, время, движение. М., 1971, с. 107-125.

ծողներ՝ Ի.Կանտը,¹ Օ.Շպենգլերը,² Ա.Շոպենհաուերը,³ իսկ ներկայումս՝ Լ. Վիտգենշտեյնը⁴ և Է.Տոֆֆլերը:⁵ Եվ սա դեռ ամբողջական ցանկը չէ: Ռուս փիլիսոփաներից միջավայրի՝ որպես տարածական մոդելի, խնդիրն են բարձրացրել Ն.Ա.Բերդյաևը,⁶ Պ.Ա.Ֆլորենսկին,⁷ Վ.Ի.Վերնադսկին,⁸ իսկ ներկայումս՝ Մ.Կ.Մամարդաշվիլին,⁹ Ա.Մ.Մոստեպանենկոն¹⁰ և սիներգետիկայի ժամանակակից շատ հետևորդներ, որոնք հանդես են եկել կենսական տարածության ամբողջականության գաղափարներով:

Միջավայրի ընկալման հոգեբանա-մարդաբանական հարցերին են

առնչվել Մ.Մերլո-Պոնտին,¹¹ Ի.Ռենչլերը, Բ.Հերցբերգերը, Դ.Էփսթայնը,¹² իսկ ռուսական իրականության մեջ՝ Ա.Շարովը,¹³ Բ.Գ.Անանյևը,¹⁴ Դ.Գ.Էլքինը,¹⁵ Դ.Բ.Էլքոնին:¹⁶ Ա.Շատոխինը,¹⁷ և Բ.Ռասսելը¹⁸ անդրադարձել են սոցիալական տարածության ընտելացման՝ որպես միջավայրի կառուցման երևույթի, հոգեբանական հարցերին: Նրանք տարածությունը ընկալում են որպես կենտրոնական նյարդային համակարգի գործունեության հոգե-ֆիզիոլոգիական հիմնարար ընկալումներից և հոգեբանական մարզինալության գլխավոր արտահայտչամիջոցներից մեկը: Այս առումով հետաքրքրություն են ներկայացնում Ա.Գ. Դանիլինի,¹⁹ և Օ.Հաբս-

1. Кант И., Всеобщая естественная история и теория неба // И. Кант. Сочинения в шести томах. Т.1. М., 1963, с. 115-262.
2. Шпенглер О. Закат Европы. М, 1993.
3. Андреева И. С., Гулыга А. В., Шопенгауэр. М., 2003.
4. Витгенштейн Л., Культура и ценность. О достоверности, М., 2010.
5. Тоффлер Э., Метаморфозы власти, 1990, М., 200.
6. Бердяев Н.А., Человеческая личность и сверхличные ценности//Современные записки, №43,44,Париж, 1937.
7. Флоренский П.А., Анализпродтрансвенности (времени) вхудожественно-изобразительныхпроизведениях //Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии,М., 2000, с. 79-421.
8. Вернадский В.И., Размышления натуралиста,- Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. М., 1975.
9. МамардашвилиМ., Процессы анализа и синтеза,- Вопросы философии, №2, 1958, с. 50—63.
10. Мостепаненко А.М., Проблема универсальности основных свойств пространства и времени. - Л.,1969; Мостепаненко А.М., Мостепаненко М.В. Четырехмерность пространства и времени, М., 1966.
11. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб, 1999.
12. Ренчлер И., Херцбергер Б., Эпстайн Д., Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики, М., 1995.
13. Шаров А.В., Маргинальность как аспект взаимодействия культур,- Вызовы современности и философия, Бишкек, 2004, с. 242-244.
14. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф., Проблемы восприятия пространства и времени, Л., 1961.
15. Элькин Д.Г., Восприятие времени М. 1962.
16. Эльконин Д.Б., Психология игры М. 1976.
17. Шатохин А.Н. Пространство, время и законы сохранения, М. 1968.
18. Рассел Б., История западной философии, Новосибирск, 1999.
19. Данилин А.Г., Человек зависимый, М., 2009.

լի¹ աշխատությունները, որոնք վերաբերում են տարածության ընկալմանը, նրա կառուցմանը մարզինալ, այսինքն՝ գիտակցության փոփոխված վիճակներում՝ լինի դա թմրանյութերի ազդեցության արդյունք, թե շոկային որևէ իրավիճակ կամ դեպրեսիա:

Տարածական հատկանիշների միջոցով միջավայրի նկատմամբ սոցիոլոգիական հետաքրքրությունը արտահայտել է Է.Սոյան, որը գրել է սոցիալական իրականության տարածական լինելու մասին: Ըստ նրա կարծիքի, տարածությունից դուրս գոյություն չունեն սոցիալական որևէ պրոցեսներ և իրականություն: Նույնիսկ բացարձակ վերացականության և գաղափարախոսության մակարդակում առկա է թաքնված տարածական կառուցվածքը:²

Սոցիալական միջավայրի կառուցման տարածական օրինաչափությունների հետազոտման արդիականությունը առավելապես պայմանավորված է ժամանակակից հասարակության մեջ տեղի ունեցող դինամիկ պրոցեսներով, որոնք ձևափոխում և, նույնիսկ,

խախտում են սոցիալական կայունության սովորական համակարգերը: Կենտրոնի ու ծայրամասի, ընդհանուրի և մասնավորի հարաբերակցությունը հաճախ դառնում է ակադեմիական գիտության ուսումնասիրության առարկա՝ միաժամանակ հանդես գալով առօրյա խնդիրների լուծման ուղեցույց: Հոգեբանների ուշադրությանն են արժանանում սոցիալական տարածության օրինաչափությունները, նրա յուրացման սոցիոմշակութային մեխանիզմները, սոցիալ-տարածական կարգ ու կանոնի ինստիտուցիոնալ ձևերը, սոցիալ-տարածական փոխգործողությունների իմաստավորումը և առօրյա սոցիալական կառույցում տարածական գիտելիքի բաշխումը:

Միջավայրի կառուցման սոցիալ-տարածական մեխանիզմներին և օրինաչափություններին, սոցիալական քրոնոտոպի կառույցներին և գործառության ինարավորություններին են անդրադարձել մի շարք հեղինակներ՝ Ս.Մորոզը,³ Վ.Օնոպրիենկոն,⁴ Գ.Զիմմելը,⁵ Է.Դյուրկեյմը,⁶ Ի.Կանտը, Ա.Լեֆևրը,⁷ Ռ.Փարկը,⁸ Ս.Պարսոնսը,⁸ Պ.Սորո-

1. Хаксли О., Двери восприятия. Рай и ад, М., 2004.

2. Soja E. Third space: Journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places.- Oxford: Blackwell, 1996.P.46; Soja E. and Hooper B. The spaces that difference makes. Some notes on the geographical margins of the new cultural politics. In: Keith, Michael and Pile, Steve (eds) Place and the Politics of Identity.- London: Routledge, 1993, pp. 183-205.

3. Мороз С.А., Оноприенко В.И., Пространственно-временные аспекты стратиграфии, Киев, 1988.

4. Стен Громов И. А., Мацкевич А. Ю., Семёнов В. А. Формальная социология Г. Зиммеля //Западная теоретическая социология,- М.,1996.

5. Дюркгейм Ю., О некоторых первобытных формах классификации. К исследованию коллективных представлений //Труды по социальной антропологии, М., 1996

6. Лефевр А., Конфликтующие структуры. М., 1967.

7. Парк Р., Избранные очерки: Сб. переводов. М., 2011.

8. Парсонс Т., Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения //Американская социологическая мысль,- М., 1996, с. 494-526.

կինը,¹ Մ.Հայդեգերը:² Տարածության, կառուցվածքի և դիֆերենցիացիայի միջև հարաբերակցությունները բացահայտվում են Պ.Բուրդյեի,³ Ժ.Դելեզայի,⁴ և Ժ.Դերրիդայի⁵ կողմից: Վ.Իլյինը⁶, տալով միջավայրում սոցիալական անհավասարության իր մեկնաբանությունը, համարում է տարածությունը հիմնական կատեգորիա: Տարածական ձևերի նկարագրման ֆենոմենոլոգիական ավանդույթը սկիզբ է առնում Մ.Հայդեգերի⁷ աշխատություններից և շարունակվում է Գ.Բաշլյարի,⁸ Յու.Ռումերի,⁹ Տ.Դոբրոխովայի,¹⁰ Ա.Յակովլևայի¹¹ և ուրիշների կողմից:

Միջավայրում սոցիալական տարածության կառուցման, կենտրոնի և ծայրամասի, արտադրության և վերարտադրության տեսությունները կապված են Ա.Լեֆևրի¹² և Լ.Կորբյուզեի¹³ անունների հետ:

Մարմնի և սոցիալական տարածության կապը իրենց աշխատանքներում վեր են հանում Կ.Ուիլբերը¹⁴ և Ա.Ֆիլիպովը:¹⁵ Ա.Բերգսոնի,¹⁶ և Ֆ.Նիցշեի¹⁷ կողմից մարու մարմինը քննվում է, առաջին հերթին, որպես զգայարանների կենտրոն, անմիջական զգացողությունների աղբյուր: Մարմինը որպես էթզիստենցիալ ֆենոմեն վեր-

1. Сорокин П.А., Мертон Р.К., Социальное время: опыт методологического и функционального анализа.– «American Journal of Sociology», Chicago, 1937. v. 42, № 5, p. 615-629.
2. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. - СПб, 2001.
3. Бурдьё П. Социология социального пространства.- М., 2007
4. Stn՝ Маркова Л. А., Философия из хаоса: Ж. Делез и постмодернизм в философии, науке, религии, М., 2004.
5. Деррида, Ж., Глобализация. Мир. Космополитизм // «Космополис», 2004, № 2 (8), с. 125-140.
6. Ильин В.В., Ахиезер А.С., Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М., 2000.
7. Хайдеггер М., Бытие и время. М., 1997.
8. Stn՝ Визгин В. П., Эпистемология Гастона Башляра. М., 1996.
9. Румер Ю.Б. Принципы сохранения и свойства пространства и времени // Пространство, время, движение.- М., 1971, с. 107-125.
10. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Принцип симметрии-асимметрии в изучении сознания человека // Вопросы философии. 1986, 7, с. 13-27.
11. Яковлева А.М. Мифологические корни фольклорного мышления: пространство, время, существование // Вестн. МГУ. Сер. 7. Философия. 1981, № 6, с. 56-65.
12. Лефевр А., Введение в современность. Прелюдия первая. Об иронии, майевтике и истории // «Неприкосновенный запас». 2012, №2(82).
13. Stn՝ Миронов А. В., Философия архитектуры: Творчество Ле Корбюзье. М., 2012.
14. Уилбер К., Восточные и западные пути личностного роста. М., 2003.
15. Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб.: Владимир Даль. 2008; Филиппов А. Ф. Элементарная социология пространства // Социологический журнал. 1995, № 1, с. 45-69.
16. Stn՝ Блауберг И. И., Анри Бергсон. М., 2003.
17. Ницше Ф., Так говорил Заратустра, М., 2004.

լուծության է ենթարկվել Է.Գուսեր-լի,¹ Ժ.Դելեգայի,² Մ.Մերլո-Պոնտիի,³ Ժ.Պ.Սարտրի⁴ և Մ.Հայդեգերի⁵ կողմից: Ա.Բերգսոնը,⁶ Ն.Բերնշտեյնը⁷ և Մ.Մամարդաշվիլին⁸ հատուկ տեղ են տվել մարմնի շարժումին, ժեստին, ինչը մասնակցում է սոցիալական տարածության ստեղծմանը: Մարմնի սոցիալականացման հարցերին բավական մեծ ուշադրություն են դարձնում հետևյալ հեղինակները՝ Մ.Բախտինը,⁹ Պ.Բերգերը, Տ.Լուկմանը,¹⁰ Մ.Մոսսը,¹¹ Ա.Տխոստովը,¹² Ա.Շյուտցը,¹³ Մ.Ֆուկոն¹⁴ և շատ ուրիշներ, սակայն հարկ է նշել, որ աշխատությունների գերակշռող մասը հանգում է այդ ֆենոմենի ներառատարություններին՝ ոչ վերբալ կամ տարածական վարքին: Բաց է թողնվում այդ երևույթի սոցիոմշակութային էությունը, միջավայրում անձի դրսևորման արժեքային բովան-

դակությունը, ուստի, մարմինը՝ որպես միջավայրում սոցիալական տարածության դիֆերենցիացիայի և մարգինալ վարքագծի արտահայտչամիջոց, դեռ մնում է սոցիալական տեսության ծայրամասում: Այնինչ, սոցիալական տարածությունը, լինելով միջանձնային հարաբերությունների դաշտ, մեծապես կապված է հոգևոր-արժեքային դիրքորոշումների հետ:

Միջավայրի սոցիոլոգիական ուսումնասիրության տեսանկյունից հետաքրքրություն են ներկայացնում Պ.Սորոկինի¹⁵ և Պ.Բուրդյեի¹⁶ գաղափարները սոցիալական տարածության մասին, Յու.Մ.Լոտմանի տեսությունը՝ առնչվող մշակույթների փոխգործողություններին,¹⁷ Ու.Բեքի դրույթը տարբեր մշակույթների «գործունեության, կյանքի և ընկալման համար սոցիալական տարածության» ստեղծման անհրա-

1. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени—Собрание сочинений, Т.1. М. 1994.
2. Маркова Л. А., указ соч.
3. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия.— СПб, 1999.
4. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М. 2000.
5. Хайдеггер М., ук. соч.
6. Бергсон А. Длительность и одновременность. М. 2006.
7. Бернштейн Н.А., Очерки о физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
8. Мамардашвили М. Процессы анализа и синтеза.- Вопросы философии, № 2. 1958, с. 50-63.
9. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики.— М. 1975.
10. Бергер П., Лукман Т., Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
11. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. // Труды по социальной антропологии. М., 1996.
12. Ա.Տխոստով, Խостов А. Психосемиотика телесности. М., 2005.
13. Шютц А. Некоторые структуры жизненного мира // Личность. Культура. Общество. 2007, Вып. 2 (36),с. 52–68.
14. Фуко М. Герменевтика субъекта, СПб.: Наука, 2007.
15. Сорокин П.А., Мертон Р.К., ук. соч.
16. Бурдые П. ук. соч.
17. Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур//Лотман Ю.М. Семиосфера. - СПб, 2001.

ժեշտության վերաբերյալ:¹

Սոցիոլոգիական հետազոտություններում տարածությունը քննվում է հիմնականում գեոքաղաքական մարզինալության ենթատեսքստում և ներկայանում է որպես ազգի կենսագործունեության և պետության կազմակերպման միջոց: Այդ ուղղության գերմանական դպրոցի հիմնադիրներն են եղել Կ.Հաուսհոֆերը և Ֆ.Ռաստելը:² Նրանց տեսակետները շարունակել են Ա.Լեֆևրը,³ Պ.Լ.Բերգերը, Տ.Լուքմանը,⁴ Գ.Զիմմելը⁵ և Գ.Ե.Զբորովսկին:⁶

Ընդհանրացնելով վերը ներկայացված նյութը նշենք, որ վերջին տասնամյակներում միջազգային գիտական հարթակներում ի հայտ են եկել բազմաթիվ սոցիոլոգիական ուսումնասիրություններ՝ նվիրված սոցիալական տարածությանը որպես սոցիալական միջավայրի կառուցման հատկանիշ, նրա կազմակերպման օրինաչափություններին և գործառույթներին, սակայն չի ձևավորվել ընդհանուր մի տեսություն, որն ունենար բացատրական մեծ ներուժ և կուտակված նյութի դասակարգման հնարավորություն:

Մշակութաբանության մեջ միջավայրը նույնպես գտնվել է բազմաթիվ

հեղինակների ուշադրության կենտրոնում, որոնք անդրադարձել են մշակութային մարզինալության բնութագրերին: Նշենք հատուկ Դ.Ս.Լիխաչովի սահմանների տեսությունը մշակույթում⁷, Կ.Տյուրիերի տեսակետը մշակույթների միջև սահմանային գոտիների վերաբերյալ⁸, ինչպես նաև՝ Դ.Պ.Կուրյայի տեսակետը մշակույթների միջև սահմանների մասին: Սահմանը, ըստ Դ.Պ.Կուրյայի, կարող է և՛ բաժանել, և՛ միավորել մշակույթները: «Կենդանի սահմանը» սուբյեկտների միջև գործառույթային սահման է իրենց կապող գործառույթներով: Սահմանը ստեղծում է շփում մարդկանց, մշակույթների և «մշակութային ֆենոմենների» միջև:⁹ Հետաքրքիր են նաև Վ.Ս.Բիբլերի գաղափարները նրա մասին, թե մշակույթի կենտրոնը գտնվում է սահմանի վրա՝ այնտեղ, ուր նա բախվում է այլ մշակույթների հետ:¹⁰

Հիմնվելով գիտական գրականության հսկայական նյութի վերլուծության արդյունքներին՝ կարելի է եզրակացնել, որ ժամանակակից գիտությունների հանրագումարում միջավայրը իմաստավորվում է տարբեր տեսանկյուններից. Ֆիզիկական քննում է միջավայրի

1. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию. М., 2001. с.118.
2. Տես՝ Левит С. Культурология. XX век.Энциклопедия. М., 1998.
3. Лефевр А., указ. соч.
4. Бергер П., Лукман Т., указ. соч.
5. Տես՝ Громов И. А., Мацкевич А. Ю., Семёнов В. А., указ. соч.
6. Зборовский Г. Е., История социологии. М., 2007, 608 с.
7. Տես՝ Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. СПб., 1999.
8. Տես՝ Цюрхер К. Мультикультурализм и этнополитический порядок в постсоветской России: некоторые методологические замечания / ЛТолис. 1999, № 6.
9. Кудря Д.П. Культура и граница//В перспективе культурологии: повседневность, язык, общество. – М.: Академический проект, 2005.
10. Библер В.С., Культура. Диалог культур (опыт определения). // Вопросы философии, 1989, № 6.

բնական, կառուցվածքային հատկությունները, սոցիոլոգիան՝ հասարակական կապերի փոխհարաբերությունները, մշակութաբանությունը քննում է մշակույթի տարածական ֆենոմենները և խորհրդանիշները, արվեստագիտությունը՝ գեղարվեստական աշխարհի յուրահատկությունները, հոգեբանությունը՝ միջավայրում անձի գործունեությունն ու տարածության անձնային և խմբային ընկալման յուրահատկությունը, փիլիսոփայությունը ամփոփում է տարածության կենսական բնութագրերի գիտակցումը:

Այսպիսով՝ տարածության կատեգորիան, բացի ռեալականության նշանակումից, որի հետ անձը փոխգործում է ամեն օր, գոյություն ունի անձնային գիտակցության մեջ, գիտական, գեղարվեստական և կրոնական կոնցեպտներում: Այն անվերապահորեն առնչվում է միջավայրի հասկացության հետ, որը յուրաքանչյուր գիտական կոնցեպտում ընկալվում է յուրովի և ստանում համապատասխան մեկնաբանություն: Տարբեր տարածական ձևերի հարաբերակցումը անձնային տարածությանը ցույց է տվել, որ հոգեբանական տարածությունը հանդես է գալիս անձին շրջապատող բնա-սոցիալ-մշակութային միջավայրում որպես կենսական կողմնորոշումների կենտրոն: Հոգեբանական տարածությունը այն իմաստային կորիզն է, որը կառուցում և միավորում է անձի ներքին աշխարհը սոցիո-մշակութային ոլորտի հետ, և արտահայտվում է ինչպես հոգու ներքին աշխարհի, այնպես էլ՝ մշակույթի ֆենոմենների և սոցիումի կյանքի մեջ:

Այժմ քննենք միջավայրի տարածա-

կան հատկանիշների կիրառումը մասնավորապես սոցիալ-հոգեբանական հետազոտության հայեցակետից:

Այդ պարագայում առանձնահատուկ կարևորվում է անձի հոգեբանական տարածության խորին պրոցեսների ուսումնասիրումը: Այն պարզություն է տալիս միջավայրի մասին բազմապիսի պատկերացումների մեջ, ինչը հնարավորություն է ընձեռնում քննադատորեն վերաբերվելու և գիտակցելու տարբեր գիտությունների նվաճումները՝ այս կամ այն կերպով առնչվող այդ խնդրին, նրա արտացոլմանը գիտակցության մեջ, տարածական հատկանիշների սոցիալական և մշակութային մեկնաբանությանը:

Միջավայրի սոցիալ-հոգեբանական հետազոտության տեսանկյունից կարևորվում է տարածության ուսումնասիրման միջդիսցիպլինար մոտեցումը: Կիրառելով կոմպլեքսային մեթոդաբանությունը՝ այն նպատակ ունի բացահայտելու բնության, աշխարհի և սոցիումի հետ անձի տարածական հարաբերությունների էական հիմքերը: Դա թույլ կտա խոսել ոչ միայն բնական տարածության ընկալման մասին, այլև մշակութային կողմնորոշման և սոցիումի կյանքի կառուցվածքային կազմակերպման մասին:

Սոցիալ-հոգեբանական տեսական մոտեցումներից նախ ներկայացնենք հոգեկենտրոնական գրականության հիմնական նվաճումները:

Տարածության կառուցման տարբեր ձևերը դիտվում են բազմաթիվ ռուս գիտնականների հոգեկենտրոնական և սեմիոտիկ աշխատություններում:

Նրանք են Յու.Մ.Լոտմանը,¹ Վ.Ն.Տոպորովը,² Տ.Վ.Տոպորովան,³ Ն.Դ.Արուտյունովան,⁴ Ի.Բ.Լևոնտինան:⁵ Մարգինալության տարածական հատկանիշներին են առնչվում նաև բազմաթիվ մշակութաբանական, պատմական և ազգագրական աշխատությունները, որոնք հետազոտում են էթնոսների զարգացման պատմական փուլերը և սկզբունքները: Այսպես՝ Վ.Լ.Կազանսկին,⁶ Ա.Ախիեզերը,⁷ Վ.Լ.Գլազիչևը,⁸ և Վ.Ա.Կոլոսովը⁹ միջավայրի տարածական բնութագրերը կապում են մարդաբանության, ազգային ինքնագիտակցության և մշակույթի յուրահատկության հետ:

Միջավայրի տարածական հատկանիշները ուսումնասիրվում են նաև «սեմանտիկական դաշտերի» միջոցով, որոնք ստեղծվում են բառի շուրջ և ամփոփում են նրա իմաստային բնութագիրը: Այսպիսով՝ գիտության մեջ ներմուծվեց նոր հասկացություն՝ «սեմանտիկական դաշտ», որը կանգնած է յուրաքանչյուր բառի հետևում:¹⁰

«Սեմանտիկական դաշտերը» սովորաբար լինում են խիստ կազմա-

կերպված և բառերից որոշները, որոնք մտնում են տվյալ սեմանտիկական խմբի մեջ, տիրապետում են ավելի մեծ «հասանելիությամբ», քան մյուսները:¹¹ Այդ ամենը ցույց է տալիս, որ հոգեբանորեն բառը չի սահմանափակվում անփոփոխ ու միանշանակ «առարկայական վերագրմամբ», որ «սեմանտիկական դաշտի» հասկացությունը, որը առաջանում է յուրաքանչյուր բառով, ներկայանում է բավականին իրական և որ այդ պատճառով էլ ինչպես անվանման ընթացքը, այնպես էլ բառի ընկալման ընթացքը իրապես հարկ է քննել որպես ընդհանուր «սեմանտիկական դաշտից» բառի անհրաժեշտ «ամենամոտիկ նշանակության» ընտրության բարդ ընթացք: Այդ հանգամանքը կարևոր է ոչ միայն լեզվաբանության մեջ միջավայրի ուսումնասիրության նկատառումից, այլև՝ որոշ խմբերի կամ անձանց սոցիալ-մշակութային կողմնորոշումների բացահայտման տեսանկյունից:

Այսպիսով՝ ի նկատի ունենալով հարդորակցման կարևորությունը սոցիալական միջավայրի հետազոտության

1. Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур // Лотман Ю.М. Семиосфера. –СПб, 2001.
2. Топоров В.Н. О мифопоэтическом пространстве, М., 1994. Топоров В.Н., Пространство и текст // Текст: семантика и структура.,М., 1983, с. 227–284.
3. Топорова Т.В., Язык и стиль древнегерманских заговоров, М., 1996.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека //Языки русской культуры. М., 1998.
5. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д., Константы и переменные русской языковой картины мира. М., 2012.
6. Каганский В.Л. Путешествие в ландшафте и путешествие в культуре // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. М., 2001, Вып. 2, с. 3-18.
7. Ахиезер А.С., Критические пороги социальных систем // Общественные науки и современность. М., 1992, № 1, с. 45–54; Ахиезер А.С. Культурные основы этнических конфликтов // Общественные науки и современность. М., 1994, № 4, с. 115–126.
8. Глазычев В. Л., Социально-экологическая интерпретация городской среды, М., 1984,
9. Колосов В.А., Политическая география: проблемы и методы, Л., 1988.
10. Лурия А.Р., Язык и сознание. М., 1979, с. 41.
11. Лурия А.Р., указ. соч., с.46-47.

գործում՝ անդրադառնանք հոգեբանական տարածության ուսումնասիրության այլ հայտնի տեսություններին:

Ի.Ս.Կոնը ժամանակակից գիտության մեջ առանձնացնում է ինդիվիդուալ զարգացման նկարագրության համար երեք գլխավոր հասկացություններ (ի նկատի ունենանով տարածական հատկանիշները) որպես ամբողջություն՝ «կյանքի ժամանակ», «կենսական փուլ» և «կյանքի ճանապարհ» գլխավոր փուլերը: Դրանք արտահայտում են անձի՝ սոցիալական միջավայրում ընդգրկվելու տարածա-ժամանակային և սոցիալական բնութագրերը, որոնց խախտման դեպքում ի հայտ է գալիս անձի մարգինալացման երևույթը:

«Կյանքի ժամանակը», նրա ձգվածությունը կամ տարածությունը (life-time or life-space) նշանակում է ծնունդի և մահվան միջև ընկած ժամանակահատվածը: Թե ինչով է լցված այս ժամանակային տարածությունը, որքանով է այն սոցիալականացված կամ մարգինալացված, տվյալ տերմինը չի հստակեցնում: «Կենսական փուլ» եզրույթը ավելի է որոշակիացված և բովանդակալից: Այն ենթադրում է, որ կյանքի ընթացքը ենթակա է հայտնի օրինաչափության, իսկ նրա փուլերը իրենցից ներկայացնում են մշտական շրջապտույտ, որոնց խախտման դեպքում էլ բախվում ենք մարգինալության այս կամ այն դրսևորման հետ, սակայն «կենսական փուլի» եզրույթը ենթադրում է նաև որոշակի պարփակություն, ընթացքի ավարտելիություն, որի կենտրոնը հենց ինքն է: Այդուհան-

դերձ, անհատի ինքնության ձևավորման կարևորագույն գործընթացները անհնար է հասկանալ առանց այլ մարդկանց կամ սոցիալական ինստիտուտների հետ նրա փոխգործողության շեշտադրման:

Առավել տարողունակ և գործածական եզրույթը «կյանքի ճանապարհն է»: Այդ հասկացությունը տարբերվում է «կենսական փուլի (ցիկլի)» հասկացությունից, առաջին հերթին, իր բազմակողմանիությամբ, նրանով, որ այն ենթադրում է տարբեր միտումների և զարգացման ճանապարհների բազմություն միևնույն կենսագրության սահմաններում: Նրա պարբերացման հիմքում ոչ թե գծային, այլ մեկընդմիշտ սահմանված փուլերն են, որոշակի կենսական իրադարձությունները: Ցանկացած կենսական իրադարձության ժամանակը, հերթականությունը և իրագործման միջոցը ոչ պակաս կարեվոր են, քան բուն փաստը, որ տվյալ իրադարձությունը տեղի է ունեցել: Այդ դիտակետը թույլ է տալիս խոսել միջավայրի ձևավորման սոցիոլոգիական, հոգեբանական և պատմական նախադրյալների մասին:¹

Հոգեբանական գրականության մեջ միջավայրի տարածական հատկանիշների քննությունը անպայման առնչվում է հաղորդակցման խնդիրների հետ՝ սոցիումում անձի ընդգրկվելու կամ սոցիումից առանձնանալու, մեկուսանալու հարցադրումների ներքո:

Բ.Ֆ.Պորշնևը հետևյալ կերպ է ներկայացնում հաղորդակցման տարածական բովանդակությունը: Նա մարդ-

1. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов н/Д, 2006, с. 259-260. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М., 1984.

կանց փոխազդեցության հիմնահարցը քննարկում է որպես ամբողջ սոցիալական հոգեբանության կենտրոնական խնդիր: «Ուղղակի ազդեցությունը հանդես է գալիս որպես պարզագույն սոցիալ-հոգեբանական երևույթ: Կարելի է ասել և հակառակը՝ սոցիալական հոգեբանությունը զբաղվում է մարդկանց փոխազդեցության տարբեր արտահայտումների ուսումնասիրությամբ: Այդ փոխազդեցության ընթացքում առանձնանում են երկու հիմնական բաղադրիչներ՝ սուզգեստիա և հակասուզգեստիա: Սուզգեստիան նույնական է վստահության զգացումին բովանդակության նկատմամբ, առաջին հերթին՝ գործողության նկատմամբ», բայց սուզգեստիան բացարձակ չէ, տեղի է ունենում նաև հակազդող երևույթ, անձը սահմանափակում է արտաքին երևույթները, նրանցից շատերը մերժում է կամ ուշադրության չի արժանացնում: Սուզգեստիայի դեմ այդպիսի պաշտպանական ռեակցիաները Բ.Ֆ.Պորշնևը կոչում է հակասուզգեստիա, որն էլ միջավայրի տարածական կարևոր բնութագիրներից է: Իր կարծիքով՝ մարդկանց փոխազդեցությունը կամ սուզգեստիան կարելի է ուսումնասիրել միայն հակասուզգեստիայի միջոցով: Հակասուզգեստիայի տարրական ձև է նա համարում տարածական հեռացումը սուզգեստորից: Բ.Ֆ.Պորշնևը հստակ տարանջատում է անձի վրա արտաքին ազդեցությունը և նրա ներքին դիմադրությունը, ներկայացնում է այդ երկու «ուժերի» հարաբերակցությունը, որին որոշիչ դեր է հատկացնում միջավայրում անձի ինքնահաստատման գործում:¹

Սոցիալական՝ որպես արհեստական միջավայրի, հոգեբանական խնդիրների և նրանցում սոցիալ-հոգեբանական դրսևորումների ամերիկյան հետազոտողներից առանձնանում է Ալթմանը, որն առաջ է քաշել «պրիվատականության»՝ անձի առանձնանալու, անհատական տարածություն կամ մարզինալ միջավայր ստեղծելու մասին թեզը: Նա պրիվատականությունը դիտում է որպես միջանձնային սահմանների վերահսկման ընթացք, որը կարգավորում է անձի հաղորդակցումն այլոց հետ: Այն ունի հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

- գոյություն ունեն պրիվատականության երկու կողմեր՝ ցանկալի և իրական: Եթե ցանկալի պրիվատականությունը հավասար է իրականին, ապա խոսքը գնում է օպտիմալ իրավիճակի մասին. հակառակ դեպքում տեղի է ունենում անհամապատասխանություն, ինչն էլ հանգեցնում է անձի մարզինալ կարգավիճակին,
- պրիվատականությունը դիալեկտիկ գործընթաց է, որն իր մեջ է ներառում ինչպես մարզինալությանը հանգեցնող շեղումները, այնպես էլ հաղորդակցման սոցիալապես ընդունված նորմերը,
- պրիվատականության ձգտումը կարող է նկատվել տարբեր սոցիալական միավորների կողմից՝ առանձին անհատի, ընտանիքի, խմբի և այլն,
- պրիվատականությանը հասնելու համար կիրառվում է միջոցների լայն ընտրանի՝ վերբալ և պարա-

1. Хейдметс М., Пространственный фактор в межличностных отношениях.– Человек, среда, пространство, Тарту. 1979, /162 стр./ с. 18.

վերբալ վարքը, անհատական տարածության ստեղծումը, ֆիքսված տարածությունը, մշակութային և ենթամշակութային տարբեր մեխանիզմները (ավանդույթները, նորմերը և այլն):

Անշուշտ, Ալթմանի տեսությունը ունի մեծ դեր միջավայրում միջանձնային հարաբերությունների ուսումնասիրման գործում, սակայն, կան նաև որոշ վերապահումներ: Առաջին հերթին, պրիվատականության իր տեսակետը չափազանցված է և «սահմանի կարգավորման» հասկացության տակ ընկալվում են գործունեության տարբեր եղանակներ: Երկրորդ, Ալթմանը պրիվատականությունը դիտում է սուբյեկտիվորեն՝ այն մտնում է անհատականորեն բաց / փակ վարքի մակարդակի վրա և ուղղակիորեն չի անդրադառնում անձ-խումբ և անձ-հասարակություն հարաբերություններին:¹

Միջավայրի տարածական բնութագրման հետաքրքիր տեսակետ է արտահայտել Մ.Հեյդմետսը: Հեյդմետսը կարևորել է տարածության քանակական և որակական բնութագրերը՝ ուշադրության արժանացնելով միջանձնային փոխհարաբերությունների կամ «կոնտակտների» քանակը, կայունությունը (առանձնանալու անհնարինությունը) և այլ հատկանիշներ: Քանակական տվյալների միջոցով ի նկատի է առնվում փոխհարաբերությունների ոչ այնքան բովանդակային կողմը, որքան իրենց ծավալը և ինտենսիվությունը: Այսպիսով՝ միջանձնային հարաբերությունների քանակական

բնութագրերի տեսանկյունից մեծ ազդեցություն ունեն տարածական պայմանները:²

Տարածական կոնտակտը իր բնույթով տեղեկատվական է, քանի որ մարդկանց միջև կապը հաստատվում է միմյանցից ստացված տեղեկատվության շնորհիվ: Որքան ավելի ինտենսիվ է դառնում անձի կոնտակտը այլ մարդկանց հետ, այնքան ավելի շատ է իր գործունեությունը ենթարկվում միջավայրի պահանջներին: Սոցիալական միջավայրից կախվածության աստիճանը մենք համարում ենք անձի գործունեության վրա վերահսկողության կենտրոնացման գործառույթը: Վերահսկողությունը կարող է կատարվել թե՛ միջավայրից (արտաքին վերահսկողություն), թե՛ անհատի կողմից (ներքին վերահսկողություն): Այդ բաժանումը, իհարկե, բացարձակ չէ, իրականում կարելի է խոսել վերահսկողության այս կամ այն բաղադրիչի գերակշռման մասին: Կարելի է ասել, որ տարածական կոնտակտի առկայությունը մեծացնում է արտաքին վերահսկողությունը անձի գործունեության վրա:

Նույն մոտեցումը կարելի է կիրառել նաև սոցիալական կոնտակտի նկատմամբ (որի բևեռներն են անհատական և կոլեկտիվ գործունեությունը): Մարդկանց ցանկացած համատեղ գործունեությունը ենթադրում է ներքին վերահսկողության վերածումը արտաքինի և անձի վարքի կախվածության մեծացումը միջավայրից:³

Հեյդմետսը կարծիք է հայտնում, որ

1. Хейдметс М. указ.соч., с. 19-20.
2. Хейдметс М. указ.соч., с. 6.
3. Хейдметс М. указ.соч., с. 10-11.

անձը իր գործունեության ընթացքում ձգտում է հասնել ներքին-արտաքին վերահսկողության որևէ համապատասխան հարաբերակցության: Եվ դրան հասնելու «միջոցներից» մեկն էլ ինչպես տարածական, այնպես էլ սոցիալական կոնտակտների ինտենսիվության կարգավորումն է: Ինչպես տարածական, այնպես էլ սոցիալական կոնտակտների կարգավորումը կապվում է անձի գործունեության վրա ներքին-արտաքին վերահսկողության որոշակի հարաբերակցության ապահովման հետ: Ենթադրելով, որ անձի համար առաջին հերթին կարևոր է ներքին-արտաքին վերահսկման ընդհանուր հարաբերակցությունը, Հեյդմետը առաջ է քաշում այն թեզը, որ կոնտակտի տարածական և սոցիալական ձևերի միջև գոյություն ունեն փոխհատուցողական կապեր: Այդ թեզի յուրահատկությունն այն է, որ շեշտվում է անձի հաղորդակցության երկակի բնույթը. նա հաղորդակցվում է ինչպես իրեն շրջապատող ներքին միջավայրի, այնպես էլ արտաքին սոցիալական միջավայրի (կամ արտաքին աշխարհի) հետ:

Այսպիսով՝ տարածական և սոցիալական կոնտակտների կարգավորումը գործում է որպես միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման ընդհանուր համակարգ և սոցիալական միջավայրի կարևոր բնութագրերից է: Ընդ որում այդ կարգավորման առան-

ձին ձևերը կարող են փոխլրացնել և փոխհատուցել միմյանց:¹

Ինչպես տեսնում ենք, տարածական հատկանիշները ի հայտ են գալիս հաղորդակցման գործընթացի ժամանակ և կարող են պայմանավորել ու արտահայտել սոցիալական միջավայրի այս կամ այն բնութագրերը: Այդ պատճառով էլ, տարածության առկայությունը կարող ենք տեսնել անձի՝ միջավայրի հետ հաղորդակցվելու տարբեր ձևերում: Եվ, այս իմաստով, առաջնահերթ է դառնում տարածական հատկանիշների միջոցով վեր հանել հաղորդակցման առանձնահատկությունները: Այս դիտակետը հաշվի առնելով՝ հարկ ենք համարում համառոտ ներկայացնել անձի հոգեբանական տարածության բնութագրերը, որոնք առնչվում են սոցիալական միջավայրում կատարվող հաղորդակցման տարբեր ձևերի հետ:²

Հետևելով անձի հոգեբանական տարածության Ս.Կ. Նարտովա-Բոչավերի ձևակերպմանը՝ մենք այն նշանակում ենք որպես «կեցության սուբյեկտիվորեն կարևորվող ձև», որը բնորոշում է անձի ակտուալ գործունեությունը:³ Ըստ Վ.Ի. Սլոբոդչիկովի՝ հոգեբանական տարածությունը ներառում է ֆիզիկական, սոցիալական և հոգեբանական երևույթների մի ամբողջ համալիր, որոնց հետ անձը իրեն նույնականացնում է: Այն ներկայացված է վեց չափանիշների միջոցով, որոնց դեպրիվացիան վկայում է հոգե-

1. Хейдметс М. указ. соч., с. 16.

2. Величковский Б.М., Блинникова И.В., Лапин Е.А. Представление реального и воображаемого пространства; // Вопросы психологии, #3, М., 1986, с. 103-112. Каплунович И.Я., Психологические закономерности развития пространственного мышления; Вопросы психологии, Москва, 1999, #1, с. 60-68. Левин К. Теория поля в социальных науках, СПб, 2000, с.48-66.

3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал, том 24, #6. Москва, 2003. с.27-36.

բանական տարածության սահմանների խախտման մասին:¹

Քննենք այդ հեղինակների կողմից ներկայացված հոգեբանական տարածության չափանիշները.

1. Ֆիզիկական մարմնի սուվերենության չափանիշը որոշվում է անձի մարմնի նկատմամբ որևէ ոտնձգության բացակայության մեջ:
2. Տարածության սուվերենությունը արտահայտվում է անձի գտնվելու վայրում ֆիզիկական տարածության անվտանգության զգացողության մեջ, իսկ դեպրիվացիան կնշանակի տարածքային սահմանների բացակայություն:
3. Առարկաների աշխարհի սուվերենությունը ենթադրում է անձի սեփականության նկատմամբ հարգանքի և անձեռնմխելիության առկայությունը, իսկ դեպրիվացիայի դեպքում անձը այս կամ այն չափով զրկվում է անձնական իրեր ունենալու իրավունքից:
4. Սովորությունների սուվերենությունը ներկայանում է որպես անձի կյանքի ժամանակային կազմակերպման ձև, իսկ նրա դեպրիվացիան արտահայտվում է սովորական ժամանակային կարգ ու կանոնի պարտադրաբար խախտման մեջ:
5. Սոցիալական կապերի սուվերենությունը արտահայտում է ինքնուրույն ընտրված ընկերական շրջապատ ունենալու իրավունքը, իսկ այդ ոլորտի դեպրիվացիան՝ իր հերթին, անձի սոցիալական կյանքի նկատ-

մամբ արտաքին հսկողության մեջ:

6. Եվ վերջապես, արժեքների սուվերենությունը ընդհանուր առմամբ ենթադրում է աշխարհայացքի ազատություն, իսկ դեպրիվացիան կնշանակի նոր արժեքների ստիպողաբար ընդունումը և հետևումը: Խմբավորելով ներկայացված չափանիշները, առաջարկում ենք վերջին չորսը (սովորությունների, առարկաների, սոցիալական կապերի և աշխարհայացքի սուվերենության չափանիշները) ընդգրկել անձի սոցիալական ստատուսի սուվերենության հասկացության մեջ՝ ի նկատի ունենալով այդ չափանիշների սոցիալական կշիռն ու իմաստավորումը, իսկ առաջին երկու՝ ֆիզիկական մարմնի և ֆիզիկական տարածության, չափանիշները առաջարկում ենք պատկերացնել անձի ֆիզիկական կացության սուվերենության հասկացության միջոցով: Ուստի, կստանանք անձի հոգեբանական տարածության չափանիշների երկու խոշոր խումբ՝ անձի ֆիզիկական կացության և սոցիալական ստատուսի սուվերենության չափանիշները: Այստեղից էլ կարելի է ենթադրել սոցիալական միջավայրի կառուցման այնպիսի պատկեր, որը ձևավորում է անձի հոգեբանական տարածության սուվերենության այս կամ այն աստիճանը:

Այսպիսով՝ սոցիալական միջավայրը կարող է ներկայացվել անձի հոգեբանական տարածության կազմակերպման շնորհիվ և փոխկապակցված լինել անձի հոգեբանական տարածու-

1. Слободчиков В.И. Ступени развития субъектности. <http://murzim.ru/nauka/psihologija/vozrastnaja-psihologija/27080-stupeni-razvitiya-subektnosti-po-vi-slobodchikovu.html/>

թյան դեպրիվացիայի աստիճանով:¹

Սոցիալական միջավայրի կարևոր հատկություններից է **սոցիոմշակութային և հոգեբանական շարժունության կամ մոբիլության առկայությունը**: Սոցիալական մոբիլությունը մարդկանց շարժումն է մի խմբից դեպի մյուս խումբը, որը կարող է նաև կապված չլինել համակարգում կառուցվածքային փոփոխությունների հետ: Սոցիալական մոբիլությունը չպետք է նույնացնել մարզինալության հետ: Սոցիալական մոբիլությունը ավելի լայն է, քան մարզինալության երևույթը: Օրինակ՝ Ռոբերտ Փարկը նշում էր, որ ներգաղթը չպետք է նույնացնել ամեն մի շարժման հետ: Ներգաղթը նվազագույնը նշանակում է բնակության վայրի փոփոխություն և ընտանեկան կապերի խզում: Գնչուների տեղաշարժը չի փոխում նրանց մշակութային կյանքը, ուստի դա պետք է ավելի շուտ դիտել որպես աշխարհագրական փաստ, քան սոցիալական երևույթ: Ներգաղթը որպես սոցիալական երևույթ պետք է ուսումնասիրվի ոչ միայն կենցաղում, բարքերում, սովորույթներում տեղի ունեցած ընդհանուր հետևանքների տեսանկյունից, այլև սուբյեկտիվ կողմերի տեսանկյունից: Մարզինալացումը առաջանում է այն դեպքում, երբ հասարակության մեջ տեղի են ունենում փոփոխություններ, կամ երբ հասարակությունը անցում է կատարում մի սոցիալական համակարգից մյուսին, որի ընթացքում փոփոխվում են սոցիալական և միջանձնային հարաբերու-

թյունները: Այսինքն՝ մարզինալության երևույթը անմիջականորեն կապված է սոցիալական շարժունության հետ, և վերաբերում է հասարակության մեջ գործող ինչպես ուղղահայաց, այնպես էլ հորիզոնական սոցիալ-մշակութային կապերին ու հարաբերություններին: Սոցիալական խմբի մարզինալությունը առավելապես կապված է սոցիալական կառուցվածքի փոփոխությունների, վերակառուցողական գործընթացների հետ: Նման դեպքում սոցիալական մարզինալ օբյեկտում կամ մարզինալ անձում համատեղվում են հին և նոր կառուցվածքային կապերի տարրերը, որի արդյունքում մարզինալ անձը ձեռք է բերում հակասական, անորոշ սոցիալական կարգավիճակ: Ի դեպ, մարզինալացնող մոբիլությունը կարող է ունենալ վարընթաց և վերընթաց ուղղվածություն, որը հանգեցնում է սոցիալական միջավայրի հատկությունների փոփոխմանը: Վարընթաց ուղղվածության դեպքում մարդը շարժվում է դեպի իր նախկին կարգավիճակի համեմատ ավելի ցածր տեղեր (օրինակ, մարզիկը դառնում է հանցավոր խմբի անդամ, անհատը յուրացնում է ցածր կարգի արժեքներ ու դիրքորոշումներ, բարձր որակավորում ունեցող մասնագետը կատարում է ցածր որակավորում պահանջվող աշխատանք և այլն), իսկ վերընթացի դեպքում մարդը ձգտում է բարելավել իր սոցիալական կարգավիճակը, ավելի բարձր տեղեր զբաղեցնել սոցիալական աստիճանակարգում, ինչի արդյունքում էլ ձևավորվում է

1. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии. – // Психологический журнал. 1993, т. 14, 5., с. 3-13. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб, 2000, с. 48-55. Խաչատրյան Ա.Գ. Դաշտային նյութեր. 1992-1995թթ.: տե՛ս՝ Курбаткина Ю.В., Процесс сепарации и индивидуации с точки зрения традиции объектных отношений и Я-психологии. – Психология и жизнь. Москва: МОСУ, 2001, Вып.2, с. 75-82.

նոր սոցիալական միջավայր (օրինակ՝ առևտրականը դառնում է գործարար, պատգամավոր կամ նախարար): Այսպես՝ հասարակության մեջ մարգինալացման գործընթացները, եթե տևական բնույթ են ստանում, ապա դա անխուսափելիորեն հանգեցնում է սոցիալական լարվածության աճին, առաջացնում խառնաշփոթություն ու քաոս, մասսայական անկարգություն: Այդ գործընթացի վերջնական արդյունքներից կարող են լինել մասսայական լյուսպենացումը, անոմիան, խռովությունը և հեղափոխությունը: Անհատական մակարդակում մարգինալության ծայրահեղ դրսևորումներից է ինքնասպանությունը:

Մարգինալությունը ենթադրում է ոչ միայն մի սոցիալական կառուցվածքից անցում մյուս սոցիալական կառուցվածքին կամ մի կարգավիճակից անցում մյուս կարգավիճակին, այսինքն՝ ոչ միայն մոբիլություն և անցումայնություն: Սոցիալական մոբիլությունը բավարար, բայց անհրաժեշտ պայման չէ մարգինալության առաջացման համար (չպետք է մոռանալ, որ կայուն վիճակներում նույնպես առաջանում են մարգինալ երևույթներ): Սոցիալական մոբիլության հետ մեկտեղ մարգինալությունը ենթադրում է սոցիալ-մշակութային և սոցիալ-հոգեբանական գործընթացների հակասականություն, անորոշություն և անավարտություն, որոնք զանազան ձևերով իրենց արտացոլում են գտնում մարգինալ անձանց գիտակցության մեջ՝ ստեղծելով համապատասխան սուբյեկտիվ իրողություններ: Այսպիսով՝ սոցիալական մոբիլությունը սոցիալական միջավայրի կարևոր հատկություններից մեկն է,

ուստի, սոցիալական կառուցվածքների փոփոխության հետևանքով առաջացած գործընթացների հակասականությունը, անորոշությունը և անավարտությունը բավարար հիմք կարող են լինել ոչ միայն մարգինալության առաջացման համար, այլև այդ երևույթը ըմբռնելու ու մեկնաբանելու համար:

Սոցիալ-հոգեբանության տեսանկյունից կարևոր է ոչ միայն սոցիալական, այլև հոգեբանական մոբիլության առկայությունը: Դա նշանակում է, որ ամեն մի սոցիալական փոփոխություն մեխանիկորեն չի հանգեցնում հոգեբանական փոփոխության և, հակառակը: Մարդը կարող է պահպանել իր սոցիալական կարգավիճակը, մնալ նույն սոցիալական միջավայրում, օբյեկտիվորեն անդամակցել տվյալ խմբին, սակայն սուբյեկտիվորեն (հոգեբանորեն) կորցնել այդ խմբին կամ կարգավիճակին բնորոշ հատկությունները: Այսինքն՝ մնալով ստատիկ վիճակում՝ նա փոխվում է հոգեբանորեն: Եվ, ընդհակառակը, զրկվելով իր սոցիալական կարգավիճակից, մարդը կարող է երկար ժամանակ պահպանել այդ կարգավիճակին բնորոշ հոգեբանական հատկությունները, այսինքն՝ սոցիալական մոբիլությունը միանշանակորեն չի հանգեցնում հոգեբանական մոբիլության:

Սոցիալական միջավայրի մարգինալացման երևույթի սոցիալ-հոգեբանական ըմբռնման դեպքում կարևոր է դառնում այն, որ սոցիալական մոբիլության հետևանքով փոխվում են սոցիալական կարգավիճակները, ինչն էլ անմիջականորեն ազդում է մարդկանց հոգեկանի վրա, առաջ բերում սոցիալ-հոգեբանական բնույթի երկընտրանք-

ներ: Այս համատեքստում մարգինալ է դառնում այն մարդը, ով կորցրել է այն, ինչ նախկինում ուներ (կարգավիճակը, դիրքը, մասնագիտությունը և այլն), և փնտրում է այն, ինչ դեռ չունի, բայց ցանկանում է ունենալ: Իրականի և երևակայականի միջև եղած հակասությունը մեծապես պայմանավորում է մարգինալ անձի հոգեւոցիալական հատկությունների որպիսությունը:

Հասարակության և պետության զարգացման յուրաքանչյուր փուլ ունի գործունեության իր համակարգը, սոցիալ-մշակութային և սոցիալ-հոգեբանական իր յուրահատկությունները: ԽՍՀՄ փլուզումից հետո անկախացած հետխորհրդային հանրապետություններում ստեղծված քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, բարոյական անկայուն իրավիճակներն անմիջական ազդեցություն ունեցան հասարակական համակարգի գործառնության վրա: Խորհրդային և հետխորհրդային շրջաններն իրենցից ներկայացնում են սոցիալական միջավայրի երկու տիպ՝ կայուն և անցումային, որոնց սոցիալ-տնտեսական և սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերը իրարից էապես տարբերվում են: Առհասարակ, կայուն հասարակություններում տեղի ունեցող փոփոխությունները չեն շոշափում սոցիալական համակարգի հիմքերը, դրանք առավելապես ուղղված են համակարգի գործառնության օպտիմալացմանը: Մինչդեռ, անցումային հասարակություններում տեղի են ունենում այնպիսի փոփոխություններ, որոնք մի կողմից՝ խարխուլում են նախորդ համակարգի հիմքերը, մյուս կողմից՝ հիմք դնում նոր սոցիալական-քաղաքական ու մշակութային համակար-

գի առաջացմանը, ինչն էլ հանգեցնում է սոցիալական միջավայրի ձևափոխմանը: «Անցումային հասարակություն» հասկացությունը բնութագրում է սոցիալական միջավայրի այն վիճակը, երբ հասարակության նախորդ որակական որոշակիությունը այլևս գերիշխող չէ, իսկ նորը գտնվում է լինելիության գործընթացում: Սոցիալական համակարգը «անցումային» է կոչվում այն պատճառով, որ նրանում տեղի են ունենում գաղափարա-քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, բարոյա-հոգեբանական ու կառուցվածքային-ինստիտուցիոնալ այնպիսի փոփոխություններ, որոնց շնորհիվ համակարգը անխուսափելիորեն կորցնում է իր նախորդ որակական որոշակիությունը և ձեռք բերում որակական որոշակիության նոր հիմունքներ: «Անցումային հասարակություն» հասկացության մեկ այլ սահմանման համաձայն՝ «անցումային փուլը հասարակական հին արժեքային համակարգերի և չափանիշների աստիճանական անհետացման և նոր արժեքային համակարգերի ստեղծման, հասարակության հին շերտավորումը և սոցիալական խավերի փոխհարաբերությունների նախկին համակարգը նորով փոխարինելու սոցիալական գործելակերպի նոր չափանիշների աստիճանական ձևավորման համար պատմական այն ժամանակաշրջանն է, որն օբյեկտիվորեն «ստանձնում» է երկու էապես տարբեր (անցյալի գիրկն անցնող և ապագայում կառուցվելիք) հասարակարգերի միջև ժառանգականության օրգանական կապն ապահովող յուրօրինակ «կամրջի» դերը՝ պահպանելով ազգային առանձնահատկությունները»: Սոցիալական մի-

ջավայրին բնորոշ են ինչպես կայուն, այնպես անցումային, փոխակերպվող բնութագրերը: Կայուն միջավայրում նույնպես գոյություն ունի սոցիալական շարժունություն, որն ամեն մի սոցիալական փոխակերպությանն ուղեկցող երևույթ է, հասարակության սոցիալական գործառույթներից մեկը, քանի որ հնարավոր չէ պատկերացնել հասարակություն, որում չկատարվեն որոշակի փոփոխություններ, սակայն համեմատաբար կայուն հասարակություններում առկա է լինում սոցիալական հարաբերությունների կարգավորված ցանց, որն ապահովում է սոցիոմշակութային միավորվածության բարձր աստիճան: Նման դեպքերում մարդիկ իրենց զգում են որպես հասարակական ամբողջի օրգանական մասը: Օրինակ՝ նախկին Խորհրդային Միությունում ստեղծվել էր միասնական սոցիալ-քաղաքական, սոցիոմշակութային և բարոյահոգեբանական միջավայր, որի արժեքները համընդհանուր բնույթ ունեին: Խորհրդային մարդկանց մեծամասնությունը ընդհանուր առմամբ իրեն չէր զգում մեկուսացված, օտարված հասարակությունից. բնակչության գերիշխող մասը ներառված էր գործող սոցիալ-տնտեսական կառույցների, աշխատանքային գործունեության տարբեր ոլորտների մեջ: Այնուհանդերձ, այդ հասարակությունը զերծ չէր մարգինալ երևույթներից: Վերջիններիս նկատմամբ պաշտոնական գաղափարախոսությունը հիմնականում վերաբերվում էր բացասականորեն: Խորհրդային ամբողջատիրական հասարակարգում, հատկապես 1930-50-ական թվականներին, մարգինալությունը դատապարտվում էր, իսկ

մարգինալները՝ հետապնդվում: Սակայն «լճացման տարիներին» մարգինալության նկատմամբ վերաբերմունքը մասամբ փոխվում է: Չնայած որոշ մարգինալ խմբեր դեռ հետապնդվում էին, այնուհանդերձ, հասարակությունը թե՛ գաղափարական և թե՛ մշակութային առումներով աստիճանաբար մարգինալացվում էր, ինչը վկայում է սոցիալական միջավայրի անցումային փուլում լինելու մասին:

Անցումային հասարակությունը, որտեղ սոցիալական շարժունության տեմպերը բարձր են, իր իսկ բնույթով նպաստավոր միջավայր է ստեղծում մարգինալ երևույթների ինտենսիվ դրսևորումների համար: Անցումային հասարակության մեջ երևան է գալիս զուգահեռականության երևույթը. մի կողմից իներցիայի ուժով շարունակում են գործել հին ինստիտուտները և դրանց բնորոշ արժեքներն ու հարաբերությունները, իսկ մյուս կողմից՝ փոխակերպման գործընթացների հրամայականով պայմանավորված սոցիալական նոր ինստիտուտները և միջանձնային նոր հարաբերությունները: Անկախ իրենց կամքից ու ցանկությունից՝ օբյեկտիվ պատճառներով մարդիկ հայտնվում են երկու իրականության, երկու տարբեր սոցիալ-մշակութային միջավայրերի հատման գոտում և նոր իրողությունների ազդեցությամբ նրանց մեջ ձևավորվում է երկակի վերաբերմունք շրջապատող ամեն ինչի նկատմամբ: Ստեղծված իրադրությունները մարդկանց ստիպում են մտնել մինչ այդ իրենց անձանոթ սոցիալական կապերի ու դերերի մեջ: Սկսվում է իրար հետ զուգահեռաբար գոյատեվող հին և նոր իրողությունները հա-

մատեղելու հոգեբանական տանջալից գործընթացը: Երկակի դերակատարումները նախադրյալներ են ստեղծում երկփեղկված աշխարհայացքի, երկակի դիրքորոշումների ձևավորման համար: Մի կողմից՝ նոր պայմանները նպաստում են անձի ակտիվության մոբիլիզացմանը, իսկ մյուս կողմից՝ ճնշում են նրանց կամքը, խանգարում են նրանց պահանջունքների բավարարմանը:

Ճիշտ է, անցումային հասարակություններում իրականացվող բարեփոխումներն ուղղված են լինում սոցիալ-քաղաքական նոր համակարգի ստեղծմանը, իրավիճակի շուտափույթ կարգավորմանը, ընդհանուր առմամբ, սոցիալական միջավայրի կայունացմանը, այնուհանդերձ, այդ գործընթացներում, որոնք հաճախ տարերային և անվերահսկելի բնույթ են ունենում, դրական երևույթների հետ մեկտեղ ի հայտ են գալիս բազմաթիվ բացասական երևույթներ: Տնտեսական ճգնաժամի հետևանքով ընկնում է կյանքի մակարդակը, տեղի է ունենում սոցիալական բևեռացում, շեշտակիորեն մեծանում է աղքատների և գործազուրկների բանակը, շատանում են սոցիալ-քաղաքական կոնֆլիկտները, տեղի է ունենում մասսայական արտագաղթ և այլն: Արմատական փոփոխությունների են ենթարկվում հարաբերությունները ընտանիքում, սոցիալական խմբերում և կոլեկտիվներում: Օրինակ, ինչպես նկատում է Ա.Ջ. Արզումանյանը, էթնիկական մի շարք հատկանիշներով (ազգասիրություն, նվիրվածություն ընտանիքին, հարգանք մեծերի և ծերերի նկատմամբ, զավակապաշտություն և այլն) հայկական ընտանիքը իր

սոցիալ-հոգեբանական նկարագրով միշտ էլ ավանդապահ է եղել, որը վճռորոշ գործոն է եղել և դեռևս ձգտում է մնալ այդպիսին՝ ներէթնիկական հարաբերությունների կայունությունը ապահովելու համար, սակայն ներկա ժամանակաշրջանում, երբ բարեփոխումներին զուգընթաց կատարվում են ազգի էթնիկական նկարագիրը աղճատող տարաբնույթ այլափոխումներ (կենսամակարդակի կտրուկ անկում և դրան համարժեք բարոյալքում, անվստահություն պետության, իշխանությունների նկատմամբ, արտագաղթ՝ հիասթափության և մարգինալ մղումներով և այլն), ցավով պետք է արձանագրել, որ այդ նկարագիրը ենթարկվում է այլ ձևափոխումների, և մենք ունենում ենք մուրացիկ, թափառաշրջիկ, ծնողական խնամքից դուրս մնացած, զանցագործ և հանցագործ երեխաներ, պատանիներ և երիտասարդներ:

Քաղաքական ու տնտեսական փոփոխություններն ուղեկցվում են սոցիալ-հոգեբանական բնույթի փոփոխություններով. տեղի է ունենում արժեքների վերարժեքավորում, աշխարհայացքային դիրքորոշումների արժեզրկում, կարծրատիպերի փոխակերպումներ, կյանքի իմաստի փնտրտուք, միջանձնային հարաբերությունների ապամարդկայնացում, սոցիալական կարգավիճակի, դիրքի ու դերային վարքագծի փոփոխություններ: Արդյունքում տեղի է ունենում սոցիալական նույնության ճգնաժամ, որն արտահայտվում է այն բանում, որ մարդը կորցնում է իր սոցիալական պատկանելիության դրական ընկալումը: Ընդհանուր առմամբ, միջավայրի գոյության վերը թվարկած բոլոր բնութագ-

ըերը այս կամ այն չափով առնչվում են անձի ինքնության դրսևորումներին, որոնց դիտարկումը թույլ է տալիս

խնդիրը դիտել սոցիալ-հոգեբանական դաշտում:

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

НАИРА АКОБЯН

Профессор психологических наук

АННА ХАЧАТРЯН

Кандидат психологических наук

Социальная среда – это все то, что окружает человека в процессе его социальной жизни. Социальная среда является отражением стадии социальных отношений. Она может быть охарак-

теризована экономико-политической, социально-классовой, профессиональной или какой-либо другой принадлежностью человека.

INTEGRATIVE APPROACH TOWARDS THE DESCRIPTION OF SOCIAL ENVIRONMENT

NAIRA HAKOBYAN

Doctor of Psychological Sciences, professor

ANNA KHACHATRYAN

PhD of Psychological sciences

A social environment is everything that surrounds a person during his/her social life. A social environment is the reflection of a given stage of social relationship. It

may be described via certain economic-political, social class, professional and other affiliations.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается толерантность студентов как спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, ценностей другой личности. Цель исследования: изучение воспитания и формирования толерантности у студентов. Мы составили программу тренинга по повышению уровня толерантности к межэтническим различиям. На основе статистического анализа полученных данных были выявлены наиболее важные ценности, значимые для различных уровней толерантности.

Ключевые слова: этническая толерантность, студенческая молодежь, формирование толерантности.

Воспитание толерантности в человеческих отношениях является важнейшей стратегической задачей образования в XXI веке, что обуславливает необходимость разработки специальных подходов к организации учебного-воспитательного процесса в вузе, создание соответствующей социокультурной среды, выбора конкретных форм и методов развития духовного потенциала студентов, формирования у них толерантного отношения к людям разных культур и убеждений. Важнейшей характеристикой демократического государства является толерантность взглядов и суждений его граждан. Развитие гуманного общества предполагает повышение уровня толерантности современного человека.

Молодежная среда представляет собой уникальный объект социального управления, подверженный многочис-

ленным рискам в силу действия ряда социальных, социально-психологических и социокультурных факторов. Не секрет, что именно молодежная среда представляет собой благодатную почву для формирования различного рода установок.

Возраст студенческой молодежи – это наиболее оптимальный период для формирования толерантности, чему способствуют: внимание к вопросам собственной культурной идентичности, интерес к образу жизни других людей, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, стремление заявить о своем мнении по многим актуальным проблемам, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности. При этом препятствиями для формирования толерантности являются повышенная конфликтность, агрессивность, эгоизм, инфантилизм

некоторых молодых людей, стереотипизация мышления, навязанная окружающей средой.

Толерантность студентов – спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, ценностей другой личности; отражение доброжелательности и эмпатии, проявляющихся в активном отношении, общении, поведении, разрешении конфликтных и проблемных ситуаций. Ряд авторов утверждают, что становление толерантности и формирование толерантных отношений может быть осуществлено в модели поликультурного образовательного пространства. Поликультурная среда вуза представляет собой особую атмосферу, объединяющую в сообщество личностей с целью вовлечения их в деловые и межличностные контакты, определяющую их кругозор, стиль мышления и поведения и стимулирующую потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный студенческий и профессорско-преподавательский состав, призванная удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся [2: 4].

Процесс поликультурного образования включает в себя несколько уровней. Первый — глобальный — это знакомство с системой знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиоз-

ных конфессиях, формирование гражданских и общечеловеческих чувств, развитие позитивного опыта общения с людьми разных наций. Второй уровень — государственный (или федеральный). Он предполагает гражданскую самоидентификацию. Эта задача определена в ряде документов государственного уровня. Третий уровень поликультурного образования — приобщение к культуре своего этноса-нации и близкое знакомство с этнокультурой других народов. Через осознание того, что в основе всех этнических культур лежит единый знаменатель, человек формирует толерантное отношение к другим людям, к представителям других наций и культур [3].

Формирование толерантного сознания в вузе происходит под влиянием процесса целенаправленной профессио-нальной социализации будущих специалистов и связывается в значительной степени с гуманизацией образования. Главной целью работы вузов и факультетов является подготовка к будущей профессиональной деятельности человека не только образованного, наученного, но и принявшего профессиональные нормы, ценности и обязанности, т. е. социализированного. Культура толерантности рассматривается как составляющая эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста и гармоничное развитие личности в социуме. Таким образом, профессиональные ценности, среди которых важное место занимает толерантность, составляют ядро, ведущий компонент профессионального самосознания, отражающий

субъективное отношение студента к будущей профессиональной деятельности и выступающий необходимым условием саморазвития и самореализации личности будущего специалиста.

Работа по формированию культуры толерантности в вузе опирается в основном на учебную деятельность студентов, их самостоятельную исследовательскую деятельность, практику студентов, досуговую деятельность. Следует подчеркнуть, что эффективности этого процесса можно ожидать лишь при организации комплексного и системного воздействия различных факторов во всех видах деятельности студентов, усилении внимания к воспитательной работе, которая должна охватывать все стороны формирования личности будущего молодого специалиста. Недаром сегодня главная задача вуза формулируется не просто как «подготовка специалиста», а «воспитание профессионала», то есть вуз должен воспитать, прежде всего, человека во всей полноте его личностного духовного богатства и индивидуально-своеобразия. В связи с этим значительно возрастает роль преподавателя, его личности, знаний и культуры мышления, системы ценностей и профессионализма. Процесс формирования культуры толерантности может осложняться тем, что, по сути дела, преподаватели и студенты являются носителями двух различных моделей социализации. Важно, чтобы преподаватель не только был способен передавать знания о правах и свободах, но и создать в аудитории обстановку, способствующую свободной дискуссии, на личном

примере показать открытость и терпимость к противоположному мнению [6].

При воспитании толерантности у студенческой молодежи учитываются внутренние индивидуальные особенности личности (пол, возраст, образование, социальное положение), а также внешние факторы: особенности социокультурной среды; политическая обстановка в стране и регионе; система образования, средства массовой информации. Работа со студентами строится на принципах индивидуализации, субъектности, адекватности, рефлексивной позиции, создания толерантной среды. Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей, потенциала каждого студента в ходе аудиторной и внеаудиторной работы, уровня сформированности толерантности, создание условий для самораскрытия и самореализации студента. Принцип создания толерантной среды: формирование в университетской среде гуманистических отношений между студентами, а также между студентами и преподавателями; формирование у студентов и преподавателей чувства взаимной ответственности; превалирование творчества в организации аудиторной и внеаудиторной работы. Принцип адекватности предполагает учет определенных факторов и условий микро-, мезо- и макросреды (региональных, национальных, религиозных, семейных и др.).

Наблюдая межэтническое общение в студенческой среде, можно отметить различные группы факторов, определяющих поведение индивидов

в межгрупповом контакте: личностные (черты личности и установки); ситуативные (условия, в которых происходит взаимодействие); групповые (структура общества, характеристики культуры, к которой принадлежат индивиды, включенные в контакт).

Формирование этнической толерантности в вузе непременно строится на комплексной основе, затрагивая всех субъектов образовательного процесса и все компоненты образовательной среды. Конкретные цели и задачи подобной работы следует рассматривать, исходя из просветительских, диагностических условий и условий психологической поддержки. Просветительские условия:

- ✓ осведомленность студенческой аудитории о толерантности и интолерантности;
- ✓ формах их проявления в межэтническом взаимодействии;
- ✓ формирование представлений о возникновении и закреплении в общественном сознании различных форм этнических стереотипов и дискриминации по признаку расы и этничности;
- ✓ обучение навыкам распознавания проявлений этнических стереотипов, этноцентризма и дискриминации по признаку этничности и расы в различных областях общественной жизни;
- ✓ формирование более адекватных представлений о различных культурах и психологических особенностях их представителей.

Диагностические условия:

✓ осознание участниками образовательного процесса собственных этнических стереотипов и их влияния на различные сферы жизни;

✓ определение общего уровня толерантности отдельных групп участников образовательного процесса.

Условия психологической поддержки:

- ✓ разрядка негативных чувств, связанных с опытом переживания дискриминации по признаку этничности и расы, использование возможностей внеаудиторных занятий и мероприятий;
- ✓ формирование позитивной этнической идентичности;
- ✓ обеспечение для личности возможности самоидентифицироваться как представителю национальной культуры;
- ✓ создание условий для равноправного и содержательного диалога с этнокультурным окружением, вовлечение личности в культурные процессы, опирающиеся на знание национальных, общечеловеческих ценностей;
- ✓ осознание собственной роли в трансляции и закреплении этнических стереотипов и различных форм дискриминации;
- ✓ умение вести равноправный диалог с этнокультурным окружением [1].

Гордон Олпорт отмечает: «...толерантность вряд ли возникает по одной какой-то причине. Это результат многих сил, действующих в одном направлении. Чем больше таких сил (атмосфе-

ра в семье, особое обучение со стороны родителей, образовательная среда, разнообразный опыт, влияние школы и общества), тем более толерантной станет развивающаяся личность» [5].

Следовательно, факторами, объединяющими различные этнические группы в единую социальную общность, являются среда обитания, процессы взаимовлияния культур, историческое прошлое и другие, многие из которых обусловлены совместным этнокультурным развитием. Результаты теоретических и эмпирических исследований вопросов межличностных отношений в межнациональном общении однозначно свидетельствуют об одном – формирование основ толерантности является важной составляющей становления личности, а также будущего субъекта брачных, трудовых, иных межличностных отношений и гражданина в целом. В условиях многонациональности, многоконфессиональности многообразии культур является залогом социально-политической стабильности и благоприятным условием для становления и развития гражданского общества.

Таким образом, межэтническая толерантность – это средство борьбы с предубеждениями и стереотипами, предотвращение конфликтов, формирование коалиции между различными этнокультурными общинами. Противостоят не этносы сами по себе, а представители этих этносов. К тому же в век глобализации, когда границы между государствами стали условными, человечество начало осознавать, как тесен и мал наш общий дом – этот мир. Поэтому диалог представителей

различных этносов необходим, а толерантность общества в пространстве гражданского бытия – это прежде всего залог стабильности и успеха проводимых в обществе реформ.

Цель исследования: изучение воспитания и формирования толерантности у студентов.

Гипотезы: Мы предполагаем, что:

- 1) восприятие толерантности связано с общим уровнем толерантности/интолерантности;
- 2) существует взаимосвязь между типами толерантности и наиболее важными ценностями.

Мы использовали методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), опросник для измерения толерантности (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура).

В методику «Индекс толерантности» включены утверждения, которые выявляют отношение к членам конкретных социальных групп (нищим, меньшинствам, психически больным людям и др.), а также коммуникативные установки (готовность к продуктивному сотрудничеству и к конструктивному решению конфликтов, уважение к мнению оппонентов) [7]. Особое внимание уделяется этнической толерантности-интолерантности (отношение к собственной этнической группе, к людям другой расы и этнической группы, оценка культурной дистанции между социальными группами). Три из субшкал опросника выявляют такие аспекты толерантности, как толерант-

ность как черту личности, этническую толерантность, социальную толерантность.

На первом этапе в исследовании приняли участие 65 студентов РАУ в возрасте 17-22 лет. Национальность преобладающего большинства респондентов – армяне (97%), проживающие в городе.

Мы составили программу тренинга по повышению уровня толерантности к межэтническим различиям, рассчитанную на 12 часов. В процессе тренинговых занятий со студентами младших курсов обсуждались понятия «толерантность», «этническая толерантность», «идентичность». Толерантность рассматривается как важный компонент жизненной позиции социально зрелой личности, которая имеет ценности, интересы, проявляет уважение к позициям и ценностям людей из другой этнической группы. В процессе занятий используются методики мозгового штурма, заседаний круглых столов, кейс-стади и др. инновационные технологии. Также проводилась беседа на темы, связанные с видами и типами толерантности.

Участники знакомятся с существующими определениями рассматриваемых категорий и высказывают свое отношение к ним.

Задаются следующие вопросы:

1. Что означает «этническая толерантность»?
2. Выскажите свое мнение по поводу различных определений этого понятия.
3. Какое определение в наибольшей

степени соответствуют Вашему пониманию?

4. Какое понимание этнической толерантности доминирует в обществе?
5. Важно ли соблюдать уважение к правам других этнических групп?

Далее идет дискуссия по знанию конкретных этнических традиций собственного народа, этнических обычаев другой группы – русской.

Участники называют известные им обычаи своей нации, и другой – русской. Описание традиций, обычаев сопровождается высказыванием эмоционального отношения.

Участникам дается задание: написать сочинение на тему: «Мое отношение к людям других национальностей», по возможности сопроводив его рисунками, лозунгами. Предлагается высказать: что изменилось в ходе обсуждения, какая новая информация была получена, какие переживания и эмоции возникли в ходе обсуждения..

Крайние позиции встречаются довольно редко. Анализ личностных черт позволяет проводить различия между толерантной и интолерантной личностями и характеризовать их.

Способность к эмпатии была определена как особая чувствительность, которая помогает дать верные суждения о других людях.

Завершается тренинговая программа упражнением «Похвала толерантности», целью которой является обобщение полученного опыта, обратная связь от членов группы о тренинге, проведенных занятиях, обмен чувствами и переживаниями.

До и после проведения программы мы провели эмпирическое исследование с тестированием и ретестированием. Выяснилось, что интолерантные по результатам исследования студенты оценивали своих партнеров по проводимому эксперименту в соответствии с собственными убеждениями, т.е. партнеры оказались в их глазах более интолерантными, чем были в реальности. Толерантные респонденты были более точны в суждениях об окружающих людях: они адекватнее оценивали и толерантных, и интолерантных партнеров. На основе статистического анали-

за полученных данных были выявлены наиболее важные ценности, значимые для различных уровней толерантности: запрет на насилие как способ разрешения споров, бережное отношение к природе, терпимость.

В современном мире толерантность может стать сознательно формируемой моделью взаимоотношений людей, различных этносов и народов [8, 9]. Формирование у молодежи такого понимания толерантности, чтоб адекватное содержание его стало привычным в обществе, является актуальной и значимой проблемой.

Список литературы

1. Берберян А.С. Психологические детерминанты межличностной интолерантности. В сборнике материалов XIX Международной конференции «Россия и Запад: диалог культур». Электронный сетевой политематический журнал РИНЦ, 2017. – с. 14-22.
2. Журавлева Е.А., Шалина В.В. Толерантность и культура межнационального общения – Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. – 307 с.
3. Елисеев С.М., Устинова И.В. Особенности политической толерантности студенчества // Социологические исследования (Социс). — 2010. – № 6. – с. 145–151.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие. – М.: Академ. проект, 2004.– 174 с.
5. Олпорт Г. Природа предубеждения. М., 2004. – –.24.
6. Перцев А. В. Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: Коллективная монография – Екатеринбург, 2006. – Вып. 16.
7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
8. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция: Сб. статей / Под. ред. М. Ю. Мартыновой. М., 2002.
9. The Puzzle of Intolerant Tolerance. M. A. Casey - 2011 - *Solidarity: The Journal of Catholic Social Thought and Secular Ethics* 1 (1):Article 1.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATION AND TOLERANCE IN STUDENTS

VLADIMIR GLEB NAYDONOV

Russian- Armenian University
Applicant at the Chair of Psychology

The article considers the students' tolerance as a spectrum of personal manifestations of respect, acceptance and correct understanding of the rich diversity of cultures of the world, values of others' personality. The purpose of the study is to investigate education and the formation of tolerance among the

students. We have compiled a training program to improve the level of tolerance for interethnic differences. Based on the statistical analysis of the data obtained, the most important values that are significant for different levels of tolerance were identified.

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՆԴՈՒՐԺՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՆԱՅԴՅՈՆՈՎ ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԳԼԵԲՈՎԻՉ

Հայ-ռուսական համալսարան,
հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ

Հոդվածում ուսանողների հանդուրժողականությունը դիտարկվում է որպես «անձնային» դրսևորումների սպեկտր՝ հարգանք, ընդունում և հարուստ բազմազանության մշակույթների աշխարհի ճիշտ հասկացություն, այլ անձի արժեքները: Ուսումնասիրության նպատակն է՝ ուսանողների հանդուրժողականության դաստիարակության և ձևավորման հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրու-

թյունը: Մենք կազմեցինք ծրագիր՝ ազգամիջյան տարբերությունների նկատմամբ հանդուրժողականության մակարդակի բարձրացման դասընթացի: Հաշվի առնելով ստացված տվյալների վիճակագրական վերլուծությունը՝ բացահայտվել են ամենակարևոր արժեքները, որոնք կարևոր են հանդուրժողականության տարբեր մակարդակների համար:

ՄԵԼՍ ՄԿՐՏՈՒՄՅԱՆ

Հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հոգեբանության ամբիոն

ԼԻԼԻԹ ՄԿՐՏՈՒՄՅԱՆ

Հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,
Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հոգեբանության ամբիոն

ԿԵՆՍԱԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՆԲԱՐԵՆՊԱՍՏ

ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ

ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ

ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հոդվածում քննարկվում են 21-րդ դարի սոցիալ-քաղաքական, տնտեսական անբարենպաստ զարգացումների հեռանկարում մարդկանց հոգեբանական անվտանգության համակարգի հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխությունների առանձնահատկությունները: Բացահայտվել են կենսագործունեության անբարենպաստ պայմաններում անձի հոգեվիճակների, ինչպես նաև՝ ֆունկցիոնալ հնարավորությունների ձևափոխման առանձնահատկությունները: Առաջադրվում է հոգեբանական աշխատանքների կառուցման համակարգ, որի յուրացումը ապահովում է անձի հոգեբանական անվտանգության, ինչպես նաև ընդհանուր և հոգեկան առողջության պահպանման բարձր հուսալիություն:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. կենսագործունեության անբարենպաստ իրավիճակներ, ֆունկցիոնալ վիճակ, ֆունկցիոնալ հնարավորություն, հոգեբանական անվտանգություն, հետմասվածքային հոգեվիճակներ:

21-րդ դարի առաջին տասնամյակներն աշխարհի ժողովուրդների կյանքում աչքի են ընկնում ռազմաքաղաքական բուռն իրադարձություններով, բնական աղետներով, համաճարակներով, արտագաղթի երևույթներով: Որպես օրինաչափություն այդ երևույթներին հետևում են սոցիալ-տնտեսական դժվարություններ, քաղաքական լարվածություն, ազգաբնակչության լայն զանգվածների հուսահատվածություն, հոգեբանական անվտանգու-

թյան զգացման կորուստ և այլն:

Այս տեսանկյունից՝ ՀՀ-ը իր աշխարհագրական դիրքով, հարևանների հետ ունեցած ռազմաքաղաքական հարաբերությունների զարգացման հեռանկարով, հոգեբանական անվտանգության ապահովվածության մակարդակով լիովին համապատասխանում է նշված բնութագրերին: Մյուս կողմից՝ երկրի ազգաբնակչության ցածր կենսամակարդակը, գործազրկությունը, արտագաղթն ու հավանական պատե-

րազմի սպառնալիքը մարդկանց լայն զանգվածների շրջանում դրսևորվում են հոգեբանական լարվածության, տագնապի, տևական սթրեսի հոգեվիճակներով, խուճապի տրամադրություններով [1,3]: Բացասական հոգեվիճակների այդպիսի բազմազանությունը ժամանակի ընթացքում անձի կառուցվածքում ձևավորում է հոգեբանական նորագոյացություններ՝ բնավորության շեշտվածության, իրականության ընկալման և աշխարհի վերաբերյալ պատկերացումների աղճատման, քաղաքական, կրոնական, հայացքների այլակերպման և այլ ձևերով: Ընդհանուր և հոգեկան առողջության մակարդակներում դրանք արտահայտվում են օրգանիզմի հյուծման, ֆունկցիոնալ հնարավորությունների անկման, հոգեբանական անվտանգության պահպանման համակարգերի խաթարման ձևերով: Մասնագիտական գրականության մեջ այդպիսի հոգեվիճակները բնութագրվում են որպես անձի ֆրոստրացված վիճակ, հետվնասվածքային սթրեսային խանգարումներ (<ՎՍԽ>)[2,4,5,6]:

Անձի հոգեբանական անվտանգության զգացումը խիստ սուբյեկտիվ վիճակ է: Այն գոյություն ունեցող պայմաններում նրա բազմակողմանի պաշտպանվածության, կենսագործունեության լիարժեքության, երջանիկ ապրելակերպի սուբեկտիվ զգացումն է, հասարակության, իր հարազատների ու բարեկամների համար պիտանելիության համոզվածությունը, քննադատության ընդունման, ինքնաքննադատության օժտվածությունը, անձնական նախաձեռնությունների, նպատակների իրականացման անսա-

սան հավատի առկայությունը [3]: Այս տեսանկյունից՝ անձի հոգեբանական անվտանգության հիմնահարցի բազմակողմանի ուսումնասիրումը յուրաքանչյուր երկրի համար ռազմավարական, առանցքային հիմնախնդիր է:

Աշխատանքի նպատակը հավանական սպառնալիքներին ընդառաջ, անձի հոգեբանական անվտանգության կանխարգելիչ պահանջների ինքնուրույն ապահովման գործընթացի կազմակերպումն է: Այդ նպատակով առանձնացվել են 150 ուսանողներ և նրանց դասավանդող 20 դասախոսներ: <Ետագոտական հիմնական խմբերում ընդգրկվել են ՀՀ սահմանամերձ տարածքներում ապրող Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի 5 ֆակուլտետների բակալավրիատի և մագիստրատուրայի 75 ուսանողներ: Ստուգիչ խմբում ընդգրկվել են Երևանում և նրանից 50 կմ հեռավորության վրա հարաբերականորեն ավելի ապահով վայրերում բնակվող նույնքան ուսանողներ (75 մարդ):

Նպատակի իրականացման համար առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները.

- մասնակիցների մոտիվների, հետաքրքրությունների, դիրքորոշումների բացահայտում, համատեղ գործողությունների ռազմավարության մշակում,
- հավանական սպառնալիքների, վտանգների սոցիալ-հոգեբանական բնութագրերի ճանաչում, մարդկանց վրա դրանց ազդեցության հոգեֆիզիոլոգիական, վարքային, սոցիալական ակտիվության փոփոխությունների գնահատում,
- սովորողների անձի ինքնուրույնու-

թյան ու ինքնավստահության ինքնագնահատականի բացահայտում, անհատական առանձնահատկությունների, անձի սթրեսակայունության, կենսագործունեության անբարենպաստ պայմաններում նրանց հարմարվողականության ու սոցիալականացման աստիճանի ուսումնասիրում,

- հավանական վտանգների, սպառնալիքների դիմակայման, դրանց կանխարգելման սոցիալ-հոգեբանական թրեյնինգների, դերային խաղերի մշակում, ճգնաժամային, արտակարգ իրավիճակների մոդելավորմամբ սցենարների խաղարկում:

Հետազոտվել են ստուգիչ և հիմնական խմբերում ընդգրկված անձանց խառնվածքի տիպաբանական առանձնահատկությունների, սթրեսակայունության, արժեքային կողմնորոշիչների, ըմբռնման առանձնահատկությունների, զգայաշարժական հնարավորությունների արտահայտվածության, ինչպես նաև հոգեբանական անվտանգության սուբյեկտիվ զգացման ինքնագնահատականի բնութագրերը: Որպես էքսպերտ խմբեր առանձնացվել են նաև երկու խմբերում ընդգրկված ուսանողներին դասավանդող 20 դասախոսներ: Հետազոտության արդյունքները վերլուծվել են ըստ խմբերում ընդգրկված անձանց ցուցանիշների տարբերակման: Հոգեբանական անվտանգության ապահովման հիմնախնդրի լուծմանն ուղղված հոգեբանական հնարքների համակարգը կիրառվել է անհատական և հիմնականում խմբային եղանակով:

Հետազոտության արդյունքների

վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հոգեբանական անվտանգությունը անձի կառուցվածքային բաղադրամասերի արդյունավետ համագործակցության ֆունկցիոնալ վիճակ է: Այդ միտքը հիմնավորվում է այն հանգամանքով, որ սահմանամերձ գոտում ապրող հետազոտվողների հոգեբանական անվտանգության սուբյեկտիվ գնահատականների ցածր մակարդակի, ինչպես նաև հոգեկան աշխատունակության և սթրեսակայունության ցածր մակարդակների միջև գոյություն ունի համահարաբերակցական ուղիղ կապ: Այն հիմնավորվում է նաև մասնակիցների զգայաշարժական ցուցանիշներով, որոնցում հետազոտվողները դրսևորում են հակազդման արագության, մոբիլիզացիոն հնարավորությունների ցածր մակարդակ: Կյանքում հաջողակ լինելու, երջանիկ ապագայի նկատմամբ վստահության գնահատականներում հիմնական խմբի գնահատականները ձգտում են միջինից ցածր, մինչև անբավարար, առանձին անձանց մոտ՝ սանդղակի զրոյական մակարդակից մինուս 2-3 միավորների մակարդակում: Հետազոտվողներից և ոչ մեկը չունենալով հիվանդության ախտաբանական բնութագրեր, հոգեկան առողջության, հոգեբանական անվտանգության գնահատականներում նույնպես դրսևորել են սանդղակի զրոյական մակարդակից ցածր ցուցանիշներ:

Խնդրահարույց իրավիճակներում անձի ինքնուրույնությունն ու հնարամտությունը ներառում են անձնային հատկությունների, կամային գործընթացների ներգործությամբ հոգեկան ոլորտի կոզնիտիվ, հուզական, զգա-

յաշարժական համակարգերի կայուն գործունեության ինքնուրույն կառավարման ու կարգավորման կարողունակություն: Ընդդիմաբար իրավիճակներում ինքնուրույն որոշումների կայացման, կողմնորոշման և առաջադրված խնդիրների լուծման արդյունավետության ցածր ցուցանիշները վկայում են հետազոտվողների ստեղծարարության և կենսագործունեության անբարենպաստ պայմաններում կենսականության և ինքնուրույնության անկարողության մասին [3,6,7]:

Սանդղակի միջին արտահայտվածություն ունեն նաև ստուգողական խմբում ընդգրկված անձանց ընդհանուր և հոգեկան առողջության գնահատականները, սակայն հոգեբանական անվտանգության գնահատականներում երկու խմբերի արդյունքները ունեն սանդղակի զրոյական մակարդակից ցածր՝ մինուս 2-3 միավորների սահմաններում արտահայտված կուտակումներ, որը նույնիսկ ձգտում ունի շատ վատի՝ 4 և 5 միավորների սահմանում: Արդյունքների այսպիսի արտահայտվածությունը մեկնաբանվում է սոցիալ-տնտեսական, կենցաղային դժվարությունների, սոցիալ-հոգեբանական լարվածության, սթրեսաժին միջավայրի ազդեցության, հասարակության մեջ իրենց տեղը դեռևս չունենալու և դրա հեռանկարի աղոտ լինելու և բազմաթիվ այլ գործոնների առկայությամբ:

Հաշվի առնելով հետազոտության արդյունքներն ու հասարակության զարգացմանն ուղեկցող հավանական սպառնալիքների անվերապահ աճի միտումները՝ կրթական համակարգում և ազգաբնակչության լայն զանգվածնե-

րի հոգեբանական անվտանգության ապահովման նպատակով առաջադրվում է անձի առաջնային նախապատրաստության հոգեբանական համակարգ [1,2], որի մատչելիությունն ու խմբային պարապմունքներում զանգվածային կիրառման հեռանկարայնությունը հնարավորություն է տալիս մասնակիցների մոտ ապահովելու.

1. անբարենպաստ իրադրություններում հույզերի կարգավորման ինքնուրույնություն,
2. համագործակցության, ինքնավստահության, սոցիալական ապահովվածության ու անհատական անվտանգության համոզվածություն,
3. արտակարգ, ճգնաժամային իրավիճակներում անձի հոգեհիգիենայի, հոգեբանական անվտանգության պահպանման բարձր հնարավորություններ:

Աշխատանքների արդյունավետության հիմքում դրվում են խմբային համագործակցության, անբարենպաստ հոգեվիճակների ինքնակարգավորման հմտությունների ուսուցման պահանջները: Մասնակիցների կողմից ձեռքբերված հմտությունների արդյունավետությունը գնահատվում է արտակարգ իրավիճակների մոդելավորված իրադրություններում ճշգրիտ որոշումների կայացման և իրագործման արդյունավետությամբ:

Աշխատանքներն իրականացվում են արտակարգ իրավիճակների, հավանական սպառնալիքների ու վտանգների մոդելավորման միջոցով՝ թրեյնինգների, ցուցադրական գործողությունների իրականացման ան-

հատական և խմբային եղանակով: Համակարգը իր մեջ ներառում է տեսական, կազմակերպչական հարցերի քննարկման անհատական և խմբային աշխատանքներ: Հաշվի առնելով համակազմի առանձնահատկությունների բազմազանությունն ու նպատակադրված հիմնախնդրի լուծման դժվարությունների պահանջները՝ հոգեբանական սեանսներում և վարժանքներում քննարկվում և մեկնաբանվում են նաև կյանքի իմաստի, անձի հնարավորությունների, սեփական անվտանգության ապահովման ու պահպանման հիմնահարցերը: Մասնակիցների մոտ ձևավորում են համոզմունք, որ արտակարգ, ճգնաժամային պայմաններում անձը կարողունակ է միայն անհրաժեշտ գիտելիքներով և ունակություններով, գործնական կարողություններով զինված լինելու դեպքում: Որ անձի սեփական անվտանգության ապահովման հիմնախնդրի լուծման հիմնական մեխը նրա բազմակողմանի հոգեբանական պատրաստությունն է:

Աշխատանքների արդյունավետության ապահովման և լայն զանգվածների ներգրավվման նպատակով նախատեսվում են աշխատանքներ դասախոսների, ուսուցիչների, ուսանողների, աշակերտների, հետազայում նաև նրանց ծնողների ու մեծահասակների հետ: Այս համակազմի հետ տարվող աշխատանքների հիմքում դրված են հեռահար նպատակներ: Յուրաքանչյուր մասնակից իր գիտելիքներն ու գործնական հմտությունները հնարավորություն է ունենում փոխանցելու իր ուսանողներին, ապագա աշակերտներին, հարազատներին ու բարեկամներին, նրանց, ում հետ այս կամ այն

կերպ ունի որոշակի շփման եզրեր:

Կրթության ոլորտում իրականացվող աշխատանքների ուղղությունները.

1. աշխատանքներ նախադպրոցական երեխաների հետ աշխատող համակազմի հետ,
2. տարրական դասարաններում դասավանդող ունկնդիրների հետ,
3. հաշմանդամ և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատող մասնագետների հետ:

Անհատական փորձի խրախուսման ու տարածման նպատակը մարդկանց բազմակողմանի պատրաստության ապահովումն ու աղետներին դիմակայման հոգեբանական մշակույթի ձևավորումն է: Գործընթացի կազմակերպման հիմնական նպատակներից մեկն էլ համակարգի մասսայականացումն ու հոգեբանական կանխարգելման գործնական կարողությունների, ունակությունների ձևավորումն է: Այդ նպատակով մասնակիցներին առաջարկվում է սեանսներում համակարգի բովանդակությանն առնչվող ձեռքբերված տեսական ու պրակտիկ գիտելիքները տնային հանձնարարականների ձևով իրականացնել ընտանիքի, կուլեկտիվի անդամների, ընկերական, խմբային միջավայրի մարդկանց հետ: Հետադարձ կապի ապահովման, ինչպես նաև հավանական բացթողումների ու սխալների վերահսկման նպատակով հանձնարարվում է մանրամասն գրառումներ կատարվող աշխատանքների ընթացքի վերաբերյալ: Հանձնարարվում է անհատական օրագրերի վարում, որտեղ մասնակիցների կողմից գրանցվում են

սեփական դժվարությունների, հավանական սպառնալիքների հաղթահարման խոչընդոտները, դրանց միջնորդավորված քողարկման պատճառները: Համատեղ սեանսներում դրանց արդյունքները ամեն օր մանրամասն քննարկվում և կարևորվում են յուրաքանչյուր մասնակցի ակտիվությունն ու անհատական առաջարկությունները:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունները թույլ են տալիս հանգելու հետևյալ եզրակացություններին՝

1. Կենսագործունեության անբարենպաստ պայմանները անձնային մակարդակում դրսևորվում են հետազոտվողների տևական տագնապի, սթրեսի, հուզական լարվածության, հոգեկան անկայունության և հետմասվածքային հոգեվիճակների դինամիկ փոփոխությունների բազմազանությամբ:

2. Անբարենպաստ տեղաշարժերը դրսևորվում են օբեկտիվ իրականության անհամարժեք ընկալման, հոգեկան աշխատունակության, զգայաշարժական, մոբիլիզացիոն հնարավորությունների, հոգեֆիզիոլոգիական ցուցանիշների բացասական դրսևորումներով:

3. Հոգեբանական անվտանգության ապահովման հոգեբանական հնարքների համակարգը հնարավորություն է տալիս հետազոտվողներին կենսագործունեության անբարենպաստ պայմաններում ինքնուրույն կառավարելու բացասական հոգեվիճակների բազմազանությունը, ապահովելու հոգեբանական անվտանգության համակարգի ֆունկցիոնալ համագործակցությունն ու ապահովության զգացման լիարժեքությունը:

Գրականություն

1. Մ.Պ. Մկրտումյան, Արտակարգ իրավիճակների հոգեբանություն: Զանգակ, Երևան, 2013թ, 248 էջ:
2. Մ. Պ. Մկրտումյան, Արտակարգ և ճգնաժամային իրավիճակների հոգեբանության արդի հիմնախնդիրները ՀՀ-ում, «Հոգեբանությունը և կյանքը», 1-2, Եր., 2009, թիվ 1, էջ 19-27:
3. Մ. Պ. Մկրտումյան, Ժամանակակից մարտահրավերներին անձի հակազդման հոգեբանական առանձնահատկությունները: Բանբեր Երևանի համալս. Փիլիսոփայություն, հոգեբանություն Եր.: 2010թ. թիվ 131.4 (էջ 44-49) էջ 197-204
4. Кадыров Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство: состоящие проблемы, психодиагностика и психологическая помощь. – СПб.: Речь, 2012. – 448 с.
5. Лебедь Л. Страхи и стрессы большого города. Ростов-на-Дону, Феникс, 2004, 320с.
6. Малкина–Пых И.Г., Экстремальные ситуации, М., Эксмо, 2006, 960 с.
7. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И., Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Речь, СПб, 2004. 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЕЛЬС МКРТУМЯН

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

ЛИЛИТ Мкртумян

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье обсуждаются изменения психофизиологических особенностей системы психологической безопасности людей в перспективе неблагоприятных социально-политических и экономических развитий XXI века. Выявлены особенности изменений негативных психических состояний, а также функциональных возможностей лично-

сти в неблагоприятных условиях жизнедеятельности. Предлагается система организации психологических работ, при проведении которых обеспечивается высокая надежность сохранения общего и психического здоровья, а также психологической безопасности личности.

PSYCHOLOGICAL SAFETY ENSURING SYSTEM OF PERSONALITY IN UNFAVOURABLE LIVING CIRCUMSTANCES

MELS MKRTUMYAN

Doctor of psychological sciences, professor at the Chair of Psychology after Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University

LILIT MKRTUMYAN

Docent of the Chair of Psychology at Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovian, Candidate of psychological sciences.

The article discusses the changes of the psycho-physiological peculiarities of psychological safety system of human activity in unfavourable socio-civil, economical development circumstances of the 21-st century. The peculiarities of the changes in negative psychological states, as well as the functional

capabilities of a person in unfavourable living circumstances are revealed. The article offers a system for organising psychological work. The mastery of the latter ensures high reliability of person's general and mental health in different life situations.

ԳԱՅԱՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

«Այետական կառավարման ակադեմիա,
հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ»

ԼԻԴԵՐԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ

Հոդվածում ներկայացված են սոցիալ-հոգեբանական և անհատ-հոգեբանական հայեցակարգային մոտեցումների հիման վրա իրականացրած ընտրազանգվածի վարքի ուսումնասիրությունները: Քննարկված են լիդերի հետ նույնականացման և ընտրական վարքագծի միջև փոխհարաբերակցության առանձնահատկությունները:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. քաղաքական լիդեր, նույնականացում, ընտրազանգվածի հոգեբանություն, հոգեբանական ընտրություն:

Քաղաքական գործունեության մեջ հոգեբանության դերի գնահատման վերաբերյալ ընդհանուր առմամբ առանձնացվում է երեք հիմնական մոտեցում՝ մինիմալիստական, մաքսիմալիստական և փոխզիջումային: Մինիմալիստական դիրքորոշումն անտեսում է հոգեբանական գործոնը քաղաքականության մեջ: Մաքսիմալիստները հակառակ ծայրահեղությամբ գերազնահատում են հոգեբանության ազդեցության հնարավորությունները: Այդ դիրքորոշման ժամանակակից ջատագով հրեական ծագումով ամերիկացի պրոֆեսոր Ա.Էթցիոնին գտնում է, որ եթե քաղաքականությունը իրականացվում է մարդկանց կողմից, ապա քաղաքականության ուսումնասիրման և դրա վրա ազդեցության գործում հոգեբանության հնարավորությունները գրեթե անսահման են [5, 6]: Իսկ հոգեդրամայի հիմնադիր Ջ.Մորենոյի կարծիքով՝ որոշակի ժամանակից հետո ԱՄՆ-ի Սպիտակ տան ղեկավար

պետք է դառնա հոգեբանը կամ բժիշկը, ով լավ է ճանաչում մարդու հոգեբանությունը [4, էջ 30]: Երրորդ՝ այսօր ամենատարածված մոտեցումը փոխզիջումային, սինթետիկ բնույթ է կրում, որի կողմնակիցները գտնում են, որ հոգեբանությունը քաղաքականության վրա ազդող բազմաթիվ գործոններից մեկն է: Երբեմն հոգեբանական գործոնը առաջին պլան է մղվում, հատկապես ճգնաժամային իրավիճակներում:

Կարծում ենք՝ ներկայիս քաղաքական գործընթացների վրա հոգեբանական գործոնը առավել ցայտուն է դրսևորվում քաղաքական լիդերների և նրանց հետևորդների կամ ընտրազանգվածի հոգեբանական առանձնահատկություններով պայմանավորված:

Ժամանակակից արևմտյան ուսումնասիրությունների ամփոփման արդյունքում ուրվագծվում են ընտրազանգվածի վարքի պատճառաբանության մի քանի հայեցակարգային մոտեցումներ՝ իրավիճակային, սոցի-

ուղագիական, ռացիոնալ-գործիքային, մանիպուլյատիվ, սոցիալ-հոգեբանական և անհատ-հոգեբանական [3, 1, էջ 282- 301]: Այս տեսություններից վերջին երեքը քաղաքականության մեջ շեշտը դնում է մարդկային գործոնի առավել ազդեցության վրա: Մանիպուլյատիվ մոտեցումը, որը երբեմն անվանում են հաղորդակցությունների տեսություն, կապված է զանգվածային լրատվամիջոցների հոգեբանական մանիպուլյատիվ ազդեցության հետ: Սոցիալ-հոգեբանական և անհատ-հոգեբանական տեսությունների համաձայն՝ մարդկանց անհատական հոգեբանական, բնածին և ձեռք բերված կայուն անձնային առանձնահատկությունները ազդում են նրանց հասարակական-քաղաքական դիրքորոշումների վրա և քաղաքական վարքագիծը մեծապես որոշվում է մարդու ներքին բաղադրիչների հաճախ անգիտակից շարժառիթներով:

Այս երկու հայեցակարգի համատեքստում էլ իրականացրել ենք քաղաքական լիդերի ընտրության հոգեբանական դրսևորումների ուսումնասիրությունը, քանի որ կարծում ենք, որ վերջին շրջանում ինչպես մեզանում, այնպես էլ արևմուտքում քաղաքական վարքագծի դրսևորման ու կողմնորոշման գործում էական դեր են խաղում մարդկանց անհատական հոգեկան առանձնահատկությունները: Ընտրազանգվածի կողմնորոշման վարքային շարժառիթները ուսումնասիրելու նպատակով կիրառել ենք դեպքի ուսումնասիրության (case study) մեթոդը՝ ներառելով դիտումը, ազատ հարցազրույցները և սոցիոլոգիական փաստերի վերլուծությունը:

Ընտրազանգվածի ուսումնասիրության սոցիալ-հոգեբանական հայեցա-

կարգի կողմնակիցների կարծիքով՝ մարդկանց ընտրական վարքում առաջնահերթ տեղ է զբաղեցնում կուսակցական նույնականացման երևույթը և մեր հետազոտության նպատակն էր՝ բացահայտել վերջինիս ազդեցության առանձնահատկությունները:

Ընդհանուր առմամբ հոգեբանական նույնականացումը դիտվում է որպես գիտակցված կամ ավելի հաճախ չգիտակցված նույնացում այլ անձի, խմբի կամ դերի հետ:

Ընդունված է առանձնացնել նույնականացման երկու ենթակառուցվածք՝ անձնային նույնականացում՝ ֆիզիկական և անձնային որակների սահմաններում, և սոցիալական նույնականացում՝ խմբային պատկանելության որոշման սահմաններում:

Քաղաքական նույնականացման գործընթացը նույնպես ձևավորվում է երկու ուղղություններով:

Այստեղ հիմնականում կարելի է տարբերակել մի կողմից նույնականացում առաջնորդի հետ, մյուս կողմից՝ քաղաքական խմբերի (ազգային, էթնիկ, կուսակցական և այլն):

Քաղաքական նույնականացման հիմքում ընկած են քաղաքական մշակույթի, մտածելակերպի, գիտակցության մակարդակների փոխակերպումները և քաղաքական գործչի կերպարի փոխազդեցությունները:

Նույնականացումը առաջնորդի հետ տեղի է ունենում այն անհատական որակներով, որոնք անձի մոտ բացակայում են, մինչդեռ դրանք նա շատ կարևոր է համարում և ցանկանում է ձեռք բերել: Արդյունքում՝ անգիտակցաբար առաջնորդի որակները վերագրելով

իրեն՝ անձը բավարարում է սեփական «իդեալական ես»-ի պահանջմունքը և բարձրացնում ինքնագնահատականը: Առաջնորդի հետ նույնականացման գործընթացում մարդը վերջիններիս հետաքրքրություններն ու նպատակները ընկալում է որպես սեփականը: Քաղաքական նույնականացումը՝ որպես անձի ինքնորոշում, հանգեցնում է քաղաքական օրինաչափ վարքագծի և կարող է առաջնորդի և կուսակցության համար երկար տարիներ պահպանել կայուն ընտրազանգված:

2012-2013 թվականների նախընտրական ժամանակահատվածում Հայաստանում առաջնորդի հետ նույնականացման և քաղաքական ընտրության փոխազդեցության առանձնահատկությունները բացահայտելու նպատակով կատարել ենք փորձարարական հետազոտություն: Հետազոտության արդյունքում բացահայտվել է հետաքրքիր օրինաչափություն. այն հարցին՝ եթե ընտրությունները լինեին այս շաբաթ, ապա դուք ու՞մ կընտրեիք, առաջնորդի հետ նույնականացման բարձր աստիճան ունեցող բոլոր հետազոտվողները նախապատվությունը միանշանակ տալիս էին այն առաջնորդին, ում հետ նույնականանում էին. այստեղ մենք ունեցանք 100%-անոց ցուցանիշ: Մյուս հետաքրքիր բացահայտումն այն էր, որ հարցվողներից միայն 8.9%-ն էր նույնականացվում ինչպես առաջնորդի, այնպես էլ նրա ղեկավարած կուսակցության հետ: Ինչը փաստում է, որ քաղաքական նույնականացման տեսակներից գերակշռում է անձնային նույնականացումը և անտեսվում՝ խմբայինը: Օրինակ՝ առաջնորդներից մեկի (Գ.Ծառուկյա-

նի), ում հետ նույնականանում էին մեծ թվով հարցվողներ, ղեկավարած կուսակցության նկատմամբ առանձնակի հետաքրքրություն չէր ցուցաբերվում: Նույն միտումը գրանցվեց 2017 թ. Ազգային ժողովի ընտրությունների ուսումնասիրությունների արդյունքում: Չնայած որ խորհրդարանական կառավարման մոդելին անցնելու դեպքում ընտրությունը կատարվում է քաղաքական կուսակցությունների միջև, առաջնորդի և կուսակցությունների հետ նույնականացվողների համահարաբերակցությունը չէր փոխվել: Այս համատեքստում ճիշտ նյարդալեզվաբանական քաղտեխնոլոգիա էր կիրառվել՝ քաղաքական դաշինքին տալով նույնականացվող առաջնորդի անունը (Ծառուկյան դաշինք):

Կարծում ենք՝ ընտրական գործընթացներում քաղաքական, կուսակցական գործոնի ազդեցության նվազում է դիտվում նաև քաղաքական կուսակցությունների ավանդական համակարգ ունեցող երկրներում և առաջին պլան են գալիս հոգեբանական գործոնները: Մեր դիտարկումներով ԱՄՆ-ում նախագահական ընտրություններում Դոնալդ Թրամփի անսպասելի հաղթանակի գործում հիմնականում կարևոր նշանակություն են ունեցել երկու հոգեբանական երևույթներ՝ նույնականացումը և Լաայեթրի պարադոքսը: Ենթադրում ենք, որ Դ.Թրամփի մեջ նրա ընտրողները տեսան «successful»՝ հաջողակ տղամարդու արքետիպը, մեծահարուստ գործարարի, ում սիրում են երիտասարդ կանայք և անտեսեցին նրա քաղաքական անփորձությունը, իսկ Հիլարի Բլինթոնը, չնայած որ կայացած քաղաքական

գործիչ էր համարվում, շատերի կողմից կենցաղային հոգեբանության մակարդակով ընկալվեց որպես «loser»՝ անհաջողակ, ով պարտվել էր 2008-ին Օբամային և որին դավաճանել էր ամուսինը, ինչի մասին անընդհատ հիշեցնում էր Թրամփը: Ակնհայտ է՝ քաղաքականությունից հեռու մարդիկ ենթագիտակցորեն ընտրությունը կատարեցին հաջողակ կերպարի հետ հոգեբանական նույնականացման հիմքի վրա, իսկ քաղաքականությամբ կողմնորոշվողները ձայները տվեցին քաղաքական գործիչ Քլինթոնին: Ըստ վիճակագրության՝ Քլինթոնին ավելի շատ նախապատվություն են տվել բարձրագույն համալսարանական կրթություն ունեցողները: Հայաստանում նույնպես նույնականացման հիմքի վրա ընտրություն էին կատարում ավելի ցածր կրթական մակարդակ ունեցեցողները, ինչպես նաև մեծահասակները: Թրամփի հետ նույնականացան նաև բոլոր նրանք, ովքեր ամերիկյան հանրության խիստ բարեպաշտ մտածելակերպի քարոզչության մթնոլորտում ստիպված զսպում են սեփական ատելությունը մարդկային բազմազանության նկատմամբ: Թրամփը բարձրաձայնեց այն, ինչի մասին ամերիկացիների մի ստվար հատված արտահայտվում էր միայն ընտանիքում կամ շատ նեղ ընկերական շրջապատում: Թրամփը բաց թողեց անհանդուրժողականության զսպանակը էմիգրանտների տարբեր ռասայական, էթնիկական, կրոնական խմբերի, ինչպես նաև սեռական փոքրամասնությունների նկատմամբ:

Թրամփի հաղթանակի անսպասելիությունը, կարծում ենք, պայմա-

նավորված է սոցիալական հոգեբանության մեջ հայտնի Լապյերի [7] պարադոքսով, երբ խոսքով արտահայտված դիրքորոշման և մարդու իրական վարքի միջև ակնառու անհամապատասխանություն է նկատվում: Այս երևույթը Ռ.Լապյերը բացահայտեց հետևյալ գիտափորձով. 1930-1933 թվականներին նա ուղեկցում էր ԱՄՆ-ում ճանապարհորդող երիտասարդ ամուսնական մի զույգի՝ ազգությամբ չինացի, թեև այդ ժամանակաշրջանում ռասայական տրամադրությունները տարածված էին ամերիկյան հասարակության մեջ, սակայն նրանք առանց խտրականության հյուրընկալվեցին 67 հյուրանոցներում և 184 սրճարան-ռեստորաններում: Միայն մեկ դեպքում հրաժարվեցին ընդունել նրանց: Գիտափորձի երկրորդ փուլում՝ մի քանի ամիս անց, Լապյերը հարցաթերթիկներ ուղարկեց հյուրընկալողներին, որտեղ նշված առանցքային հարցն էր. «Կարո՞ղ եք արդյոք որպես հյուր ընդունել ազգությամբ չինացիների»: Հարցմանը մասնակիցներից մոտավորապես կեսն արձագանքեց. իսկ պատասխանների 90%-ը բացասական էր. «Ո՛չ, չենք կարող»: Այսպիսով, հարցումը բացահայտեց բարձրաձայնած սոցիալական դիրքորոշումների և մարդկանց վարքի պարադոքսալ անհամատեղելիությունը:

Այսպես՝ ամերիկյան ու եվրոպական քաղաքական վերլուծաբանները և մեդիադաշտի հեղինակությունները, հիմնվելով սոցիոլոգիական հարցումների վրա, մեծամասամբ թերագնահատում էին Թրամփի հաղթելու հավանականությունը: Ընտրությունների արդյունքները ամբողջովին տեղավոր-

վում են Լաայերի պարադոքսի մեջ: Եթե նախորդ դարասկզբին բնական և օրինական էր համարվում ռասիզմը, ինչպես նաև խտրականությունը տարբեր փոքրամասնությունների նկատմամբ, ապա այսօր հակառակ պատկերն է. ամենուր քարոզվում ու խրախուսվում է բազմազանությունը, հավասարությունը, սակայն մարդկանց կողմից բարձրաձայնաձ սկզբունքները և դիրքորոշումները միշտ չէ, որ համապատասխանում են նրանց փաստացի վարքին: Արտաքուստ հանդուրժողականություն դրսևորելով, շատերը ներքուստ չեն հաղթահարել այլատյացության դիրքորոշումները: Երբ դիրքորոշումը ներքուստ հակասական է, կոնֆլիկտային, այսինքն՝ իմացական ու հուզական բաղադրիչները ներդաշնակ չեն, վարքը կանխատեսել հնարավոր չէ: Այսպիսով՝ Թրամփի քաղաքական ընտրությունը ամերիկացիների կողմից միանգամայն հոգեբանական ընտրություն էր և այստեղ ամենազանգվածային սոցիոլոգիական հարցումները անզամ անաչառ պատկերը չէին կարող բացահայտել: Այսպես՝ հարցվողները կարող են քննադատաբար մեկնաբանել այս կամ այն քաղաքականությունը և միևնույն ժամանակ համակրել այն: Այս դեպքում վարքագծային արձագանքները ավելի մոտ են անգիտակցական-հուզական բաղադրիչներին, քան ռացիոնալ-ճանաչողական: Ընտրազանգվածի հոգեբանական պատկերը շատ լավ է նկարագրել Գ.Լեբոնը՝ վերջինիս անվանելով «նախընտրական ամբոխ», որը կարող է լինել և հերոսական, և հանցագործ, ինչպես նաև ունի անբոխին բնորոշ բոլոր հոգեբանական որակները [2]:

Կանխատեսումների անարդյունավետության մյուս պատճառը, այսպես կոչված, «լռության պարույրն է», որը առաջ է քաշել հասարակական գիտությունների հայտնի հետազոտող Նոել Նյումանը [8]: Նա ապացուցում է, որ եթե պատասխանողի կարծիքը տարբերվում է իր սոցիալական շրջանակի մարդկանց կարծիքներից, նա փորձում է հրապարակայնորեն չարտահայտել իր տեսակետները՝ վախենալով հակամարտությունից ու մեկուսացումից: Շատ դեպքերում մարդը լռում է, երբեմն էլ սկսում է կիսել հակառակ կարծիքը՝ նվազեցնելով ռիսկերը, կենտրոնանում է հաղթանակի վրա:

Կարծում ենք՝ ավելի շատ հոգեբանական, քան թե քաղաքական ընտրության արդյունք էր նաև Ֆրանսիայի նախագահ Էմանուել Մակրոնի փայլուն հաղթանակը, որը նույնպես անկանխատեսելի էր քաղաքագետների համար: Հրաժարվելով ժողովրդին ձանձրացրած կուսակցություններից՝ նա ,չգիտես որտեղից, ընտրություններից ընդամենը մեկ տարի առաջ ստեղծում է սեփական քաղաքական շարժում՝ վերափոխելով այն նոր կուսակցության (La République En Marche): Ընտրարշավի ընթացքում Մակրոնի «ֆինանսական Մոցարտի» կերպարը զուգորդվում էր «ռոմանտիկ տաղամարդու» կերպարի հետ: Մամուլը հեղեղված էր նրա մասին նյութերով և նկարներով՝ կնոջ ձեռքը բռնած քայլելիս ու մանկական սննդի շշով թոռներին կերակրելիս: Իսկ նորաձևության ամսագրերը նրա կնոջը հոշակել էին «ոճի սրապատկեր»: Արդյունքում՝ Մակրոնը ստացած ձայներով երկու անգամ գերազանցեց մրցակցին (66,1%-ը 33,9%-

ի դեմ): Հետաքրքիր է, որ ընտրությունների հաջորդ իսկ օրը նա հրաժարվում է կուսակցության նախագահի պաշտոնից:

Այսպիսով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ կուսակցության կամ առաջնորդի վերաբերյալ ընտրազանգվածի իրական դիրքորոշումների և նրանց քաղաքական կողմնորոշումների և քվեարկելու մտադրության հակասությունները բացահայտելու համար անհրաժեշտ են հոգեբանական խորը հետազոտություններ: Ենթադրում ենք

նաև, որ քաղաքական նույնականացման սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունների ուսումնասիրության միջոցով կարելի է կանխատեսել մարդկանց քաղաքական դիրքորոշումները և ընտրական վարքագիծը, հետևաբար կանխորոշել ընտրությունների արդյունքները, ինչպես նաև քաղաքական առաջնորդի վարկանիշը բարձրացնելու նպատակով արդյունավետորեն մշակել և կառուցել պահանջարկված նույնականացման իմիջը:

Գրականություն

1. Козлов В.В., Новиков В.В., Гришин Е.В., Политическая психология. – М., 2010, 458 с.
2. ЛебонГ., Психологиянародовимасс. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/lebon/12.php
3. Мавликасов А.Х., Классические теории электорального поведения: возможности и ограничения. Общество: социология, психология, педагогика. 2016/11. <https://cyberleninka.ru/article/v/klassicheskie-teorii-elektoralnogo-povedeniya-vozmozhnosti-i-ogranicheniya>
4. Ольшанский Д.В., Политическая психология.-СПб.: Питер, 2002, 576 с.
5. Etzioni A.,Political Unification Revisited: On Building Supranational Communities. Lexington Books. 2002, 400 p.
6. Etzioni A.,Values and the Future of American Politics. Contemporary Sociology, 2006/4 pp. 337-340.
7. La Piere R. Attitude versus action // (Eds.) Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. N.Y., 1967.
8. Noelle-Neumann E. The Spiral of Silence: Public Opinion—Our Social Skin. Chicago, 1994. 277p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЫБОРА ЛИДЕРА

ГАЯНЕ АРУТЮНЯН

Академия Государственного Управления РА,
кандидат психологических наук, доцент

В статье рассматривается поведение электората на основе социально-психологических и индивидуально-психологических концептуальных подходов.

Обсуждаются особенности соотношений между идентификацией с лидером и избирательным поведением.

PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF POLITICAL ELECTION OF A LEADER

GAYANE HARUTYUNYAN

Public Administration Academy of RA,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

The article examines the behavior of the electorate based on socio-psychological and individual-psychological conceptual approaches.

The peculiarities of interdependence between leader's identification and the electoral behavior have been discussed.

ՌՈՒԲԵՆ ԱՂՈՒՉՈՒՄՅՅԱՆ

ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիայի
կառավարման հոգեբանության ամբիոնի վարիչ,
հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր

ԱՆԻ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիայի
«Կառավարչական գործունեության հոգեբանություն»
գ/հ լաբորատորիայի կրտսեր գիտաշխատող

ԱՊԱԳԱ ԿԱՌԱՎԱՐԻՉՆԵՐԻ ՍԹՐԵՍԱԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿԱՄԱՅԻՆ ԻՆՔՆԱԿԱՐԳԱՎՈՐՄԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՓՈԽՊԱՅՄԱՆԱՎՈՐՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հոդվածում ներկայացված են ապագա կառավարիչների սթրեսակայունության և կամային ինքնակարգավորման դրսևորման առանձնահատկությունները և փոխապայմանավորվածությունը: Իրականացվել է մասնագիտական կրթության գործընթացում այդ որակների փոփոխությունների բացահայտմանն ուղղված հետազոտական աշխատանք ապագա կառավարիչների շրջանում: Հետազոտության արդյունքները կարող են հիմք հանդիսանալ ապագա կառավարիչների պատրաստման դասընթացների կազմակերպման համար:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. կառավարչական գործունեություն, սթրեսակայունություն, կամային ինքնակարգավորում, գործունեության արդյունավետություն, ապագա կառավարիչ:

Ժամանակակից կառավարչական գործունեությունը հատուկ պահանջներ է ներկայացնում կառավարչի մասնագիտական կարևոր հոգեբանական որակներին: Մասնագիտական գործունեության հաջող իրականացման տեսանկյունից կարևորվում են ոչ միայն կառավարչի մասնագիտական գիտելիքները, այլ նաև կառավարչական որակները, որոնք պայմանավորում են տվյալ մասնագիտական գործունեությանն անձի համապատասխանու-

թյունը: Այս առումով հատկանշական է մասնագիտական կրթության գործընթացում ապագա կառավարիչների մասնագիտական կարևոր հոգեբանական որակների զարգացումը, ինչը հնարավորություն կտա հնարավորինս ամբողջական դարձնելու մասնագետի ձևավորման գործընթացը: Սույն հոդվածի շրջանակներում մենք նպատակ ենք ունեցել բացահայտելու ապագա կառավարիչների սթրեսակայունության և կամային ինքնակարգավոր-

ման առանձնահատկություններն ու փոխապայմանավորվածությունը: Այդ նպատակով մեր կողմից իրականացվել է փորձարարական հետազոտություն: Հետազոտությանը մասնակցել են ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիայի տարբեր մասնագիտությունների 100 մագիստրանտներ: Հետազոտությունն իրականացվել է երկու փուլով՝ ուսուցման առաջին տարում, և ուսուցումն ավարտելիս՝ նպատակ ունենալով բացահայտելու մասնագիտական կրթության գործընթացում այս որակների փոփոխությունները: Կառավարչի գործունեությունում սթրեսակայունությունն ու կամային ինքնակարգավորման ընդունակությունը կարևորվում են, քանի որ գործունեության առանձնահատկությունները կառավարչի այս որակներին հատուկ պահանջներ են ներկայացնում: Անձի անկայունությունն ու սթրեսային իրավիճակների նկատմամբ անհանդուրժողականությունը կարող են հանգեցնել սխալ որոշումների կայացման, հաղորդակցման խանգարումների, ժամանակի սխալ կառավարման, ինչը մեծագույն խոչընդոտ է կառավարչի գործունեության արդյունավետությանը [1, 2, 3, 4]:

Գիտական աղբյուրների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ սթրեսակայունության հստակ սահմանում չկա, և տարբեր հեղինակներ այն տարբեր կերպ են մեկնաբանում [5, 6, 7]:

Սթրեսակայունությունը՝ որպես համակարգային անհատական հոգեբանական առանձնահատկություն է դիտարկում Ս. Վ. Սուբբոտինը: Ըստ նրա՝ այդ առանձնահատկությունը կայանում է անհատի բազմամակարդակ

որակների յուրահատուկ փոխկապվածությունում, ինչն ապահովում է համակարգի կենսաբանական, ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հոմեոստազը և հանգեցնում է կենսագործունեության տարբեր պայմաններում շրջակա միջավայրի հետ սուբյեկտի օպտիմալ փոխազդեցության [6, էջ 351]: Նշված սահմանմանը միանում է Ա. Ա. Բարանովը՝ նշելով, որ տվյալ երևույթը դիտարկվում է հիմնականում ֆունկցիոնալ տեսանկյուններից՝ որպես բնութագիր, որն ազդում է գործունեության արդյունավետության վրա. նույնը հետագայում նշում է նաև Ն.Վ. Սուվորովը [6, էջ 352]: Բ. Խ. Վարդանյանի և Ս. Բ. Սուբբոտինի մոտեցումներում նկատվում է սթրեսակայունության երկակի բնույթի մասին գաղափարը՝ որպես որակ, որն ազդում է գործունեության արդյունավետության վրա և որպես բնութագրիչ, որն ապահովում է անձի՝ որպես համակարգի հոմեոստազը: Սրա հիման վրա սթրեսակայունությունը կարելի է դիտարկել որպես գործունեությունից բխող կամ անձնային որակ [5]: Հոգեբանական սթրեսի ուսումնասիրության առաջատար մասնագետ Վ. Ա. Բոդրովի կարծիքով՝ սթրեսակայունության ուսումնասիրման ելակետ պետք է լինի այդ հասկացության սահմանումը, որը մի շարք հեղինակներ հանգեցնում են միայն հուզական կայունությանը: Սթրեսակայունություն ասելով՝ նա հասկանում է մարդու ինտեգրատիվ որակ, որն առաջին հերթին բնութագրում է արտաքին և ներքին միջավայրի արտակարգ գործոնների նկատմամբ նրա հարմարման մակարդակը: Երկրորդ հերթին այն որոշվում է գործունեու-

թյան սուբյեկտի ֆունկցիոնալ հուսալիության մակարդակով և ընթացիկ ֆունկցիոնալ վիճակի և այդ պայմաններում վարքի կարգավորման հոգեկան, ֆիզիոլոգիական ու սոցիալական մեխանիզմների զարգացվածությամբ [6, էջ 352]:

Սթրեսակայունության վերը նշված վերլուծություններից ակնհայտ է, որ այն համակարգային անձնային որակ է և մեծապես պայմանավորում է ինչպես անձի հոգեկան առողջությունն, այնպես էլ մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը: Յուրաքանչյուր մասնագիտական գործունեության համար բնորոշ են տվյալ գործունեության առանձնահատկություններից բխող սթրեսաձին գործոն-

ներ՝ սթրեսորներ, որոնց նկատմամբ էլ անձը պետք է իր մասնագիտական գործունեության ընթացքում դրսևորի սթրեսակայունություն: Մասնագիտական գործունեությունն առավել արդյունավետ կլինի այն դեպքում, եթե սթրեսակայունությունը տվյալ գործունեությանը բնորոշ սթրեսորների նկատմամբ ձևավորվի ոչ թե մասնագիտական գործունեության, այլ մասնագիտական կրթության ընթացքում:

Մագիստրանտների սթրեսակայունությունն ուսումնասիրել ենք Ռ. Դեյթոյի սթրեսակայունության թեստի միջոցով: Աղյուսակ 1-ում ներկայացվում են սթրեսակայունության միջին և միջինից ստանդարտ շեղման արդյունքները (տես Աղյուսակ 1).

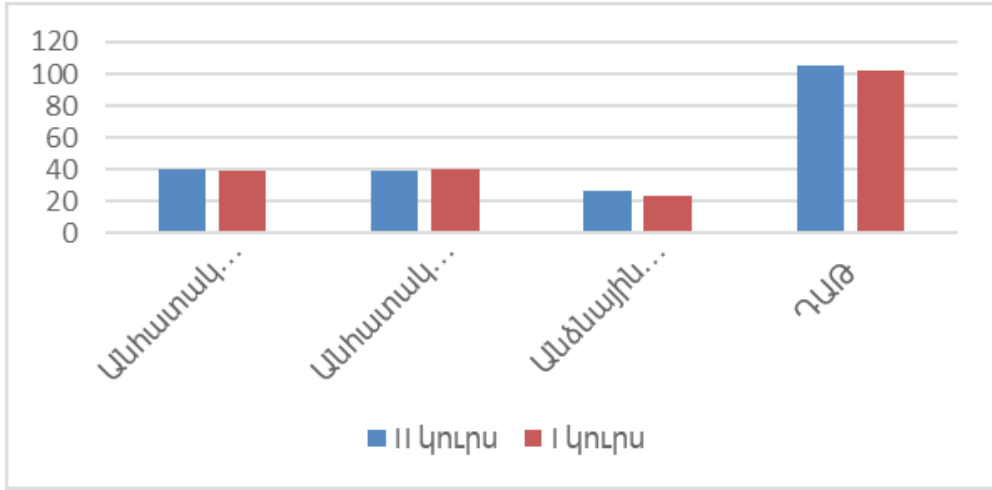
Աղյուսակ 1. Սթրեսակայունության միջին և ստանդարտ շեղման ցուցանիշները:

	I կուրս		II կուրս	
	M	σ	M	σ
Անհատական դրսևորումներ	38.9	10.4	39.9	13.4
Անհատական պահանջմունքներ	39.6	12.9	39.5	13.4
Անձնային կարողություններ	23.0	7.2	26.2	8.7
ԴԱԹ	101.7	34.6	105.6	30.0

Մեր կողմից իրականացված վերլուծությունից ակնհայտ է դառնում, որ երկու տարիների շրջանավարտների մոտ էլ սթրեսի ցուցանիշն ունի չափավոր արտահայտվածություն: Ստանդարտ շեղման ցուցանիշը բարձր չէ. տվյալները բաշխված են միջինի շուրջ, խումբը միատարր է: Այսինքն՝ ստան-

դարտ շեղման ցուցանիշները ևս չափավոր արտահայտվածության շրջանակներում են: Մագիստրոսական ուսուցման սկզբում և վերջում միջինների որոշակի տարբերություն նկատվում է, սակայն, ըստ Ստյուդենտի t չափանիշի, միջինների միջև տարբերությունը նշանակալի չէ:

Նկար 1. Սթրեսակայունության միջին դրսևորումներն առաջին և երկրորդ կուրսում:



Հուզական հավասարակշռվածության և սթրեսակայունության առկայությունն ապագա կառավարչի մոտ նշանակում է իր հուզական ոլորտի նկատմամբ բարձր ինքնավերահսկողության հնարավորություններ: Նման որակներ ունեցող ղեկավարն ունակ է բոլորի հետ պահպանելու հավասարակշիռ, հարգալից, գործնական հարաբերություններ, քիչ գրգռվել և անընդհատ ճնշել իր բացասական հուզական մղումները: Նման պայմաններում անհրաժեշտ է համակարգված աշխատանքներ կատարել ուսումնառության ընթացքում բարձր սթրեսակայունություն ձևավորելու ուղղու-

թյամբ: Իհարկե, սխալ կլինի մտածել, որ միայն բարձր սթրեսակայունության շնորհիվ կարելի է հասնել կառավարչական գործունեության արդյունավետության: Դա կառավարչի փսիխոգրամմայի տարրերից մեկն է, որը, առանց այլ բաղկացուցիչ անձնային որակների արտահայտվածության, չի ապահովում գործունեության արդյունավետություն, բայց որի բացակայության դեպքում գործունեության արդյունավետությունը նվազում է:

Մեր կողմից իրականացվել է նաև սթրեսակայունության փոփոխությունների վերլուծություն՝ ըստ մասնագիտությունների:

Աղյուսակ 2. Սթրեսակայունության միջին դրսևորումներն՝ ըստ մասնագիտությունների:

	Կառ. հոգ.	Հանր. կառ.	Իրավ.	Քաղ.	Հանր. ֆիզ. կառ.
Անհատական դրսևորումներ	$M_1=47$	$M_1= 37.7$	$M_1= 39.5$	$M_1= 47.2$	$M_1= 45.1$
	$M_2=47.5$	$M_2=37.9$	$M_2= 37.8$	$M_2=38.5$	$M_2= 43.5$
Անհատական պահանջմունքներ	$M_1= 48$	$M_1= 34.6$	$M_1= 38.6$	$M_1= 49.9$	$M_1= 46.7$
	$M_2= 43.5$	$M_2= 39.5$	$M_2= 43.7$	$M_2=33.8$	$M_2=37.9$
Անձնային կարողություններ	$M_1= 29$	$M_1= 27.4$	$M_1= 25.2$	$M_1= 29.5$	$M_1= 21.1$
	$M_2= 28.5$	$M_2= 25.5$	$M_2= 27.4$	$M_2= 24.2$	$M_2= 25.8$
ԴԱԹ	$M_1= 124$	$M_1= 93.6$	$M_1= 101.1$	$M_1= 126.6$	$M_1= 118.8$
	$M_2= 119.5$	$M_2= 102.4$	$M_2=108.9$	$M_2= 96.5$	$M_2= 107.0$

Ակնհայտ է, որ սթրեսակայունության մակարդակը բարձրացել է հանրային կառավարում և իրավագիտություն մասնագիտությունների մագիստրանտների մոտ: Դա հնարավորություն է տալիս դիմակայելու մասնագիտական գործունեության առանձնահատկություններով պայմանավորված ինտելեկտուալ, կամային և հուզական ծանրաբեռնվածություններին՝ առանց գործունեության, սեփական առողջության համար վնասակար հետևանքների: Կառավարման հոգեբանություն, քաղաքագիտություն և հանրային ֆինանսների կառավարում մասնագիտությունների մագիստրանտների սթրեսակայունության մակարդակն իջել է:

Այսպիսով՝ սթրեսակայունությունն անձի կարևորագույն բնութագրական հոգեբանական որակներից մեկն է, որի բարձր կամ գոնե չափավոր արտահայտվածությունն ապահովում է

համակարգի կենսաբանական, ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հավասարակշռվածությունը և հանգեցնում է կենսագործունեության տարբեր պայմաններում շրջակա միջավայրի հետ սուբյեկտի օպտիմալ փոխազդեցության: Ապագա կառավարիչների մոտ, ըստ կատարված հետազոտության արդյունքների, այն գտնվում է չափավոր մակարդակում, ինչը կարող է հանդիսանալ նրանց մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունն ապահովող կարևորագույն և անհրաժեշտ տարրերից մեկը:

Մեր կողմից որպես կառավարչի մասնագիտական կարևոր հոգեբանական որակ ուսումնասիրվել է նաև կամային ինքնակարգավորման ընդունակությունը: Մագիստրանտների մոտ կառավարչական հմտությունների ձևավորվածության մակարդակի գնահատման գործընթացում նպատակահարմար է կիրառել Ա. Գ. Զվերկո-

վի և Ե. Վ. Էյդմանի կողմից մշակված կամային ինքնակարգավորման հետազոտման մեթոդիկան: Ընդհանուր առմամբ՝ կամային ինքնակարգավորման արտահայտվածության աստիճանն ասելով՝ հասկանում են սեփական վարքն ամենատարբեր իրավիճակներում վերահսկելու չափը, իր գործողությունները, վիճակներն ու հակումները գիտակցաբար կառավարելու ունակությունը: Կամային ինքնակարգավորման զարգացվածության մակարդակը կարող է բնութագրվել ընդհանուր առմամբ և առանձին բաղադրիչների տեսքով՝ որպես համառություն և ինքնավերահսկողություն [8]:

Կառավարչական ուղղվածությամբ մագիստրատուրայի շրջանավարտների մոտ այս որակները հատկապես կարևոր են, քանի որ նրանց մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունն ապահովող կարևոր գործոններից են: Դա պայմանավորված է նրանց անձին՝ մասնագիտական գործունեության և առկա սոցիալ-տնտեսական ու քաղաքական պայմանների կողմից առաջադրվող պահանջներով: Կամային ինքնակարգավորման միջին և միջինից ստանդարտ շեղման ցուցանիշները ներկայացված են աղյուսակ 3-ում:

Աղյուսակ 3. Մագիստրանտների մոտ կամային ինքնակարգավորման միջին և ստանդարտ շեղման ցուցանիշները:

	I կուրս		II կուրս	
	M	σ	M	σ
Ինքնակարգավորում	10.4	2.7	11.9	3.2
Համառություն	8.1	2.8	10.1	2.9

Կամքի ինքնակարգավորումն ըստ տվյալ մեթոդիկայի դրսևորվում է երկու ցուցանիշների համախմբի տեսքով՝ ինքնակարգավորում և համառություն: Ինքնակարգավորման ցուցանիշն ունի միջին արտահայտվածություն: Տվյալ սանդղակն արտացոլում է հուզական հակազդումների և վիճակների կամաձին հսկողության մակարդակը: Սանդղակով բարձր միավոր հավաքում են հուզականորեն կայուն, իրենց տարբեր իրավիճակներում տիրապետող մարդիկ: Նրանց բնորոշ ներքին հանգստությունը, ինքնավստահ

ությունն ազատում է անորոշության հանդեպ վախից, բարձրացնում է նորի ընկալման պատրաստակամությունը: Ժամանակակից կառավարչական ոլորտում այս որակի բարձր արտահայտվածությունը կարող է որոշիչ լինել, քանի որ սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական պայմաններն անձին ներկայացնում են արագ կողմնորոշվելու, նորարարությունների նկատմամբ բաց լինելու, անորոշ իրավիճակներում կարևոր որոշումներ կայացնելու, վարքի բարձր ինքնավերահսկողություն իրականացնելու զարգացած ընդունա-

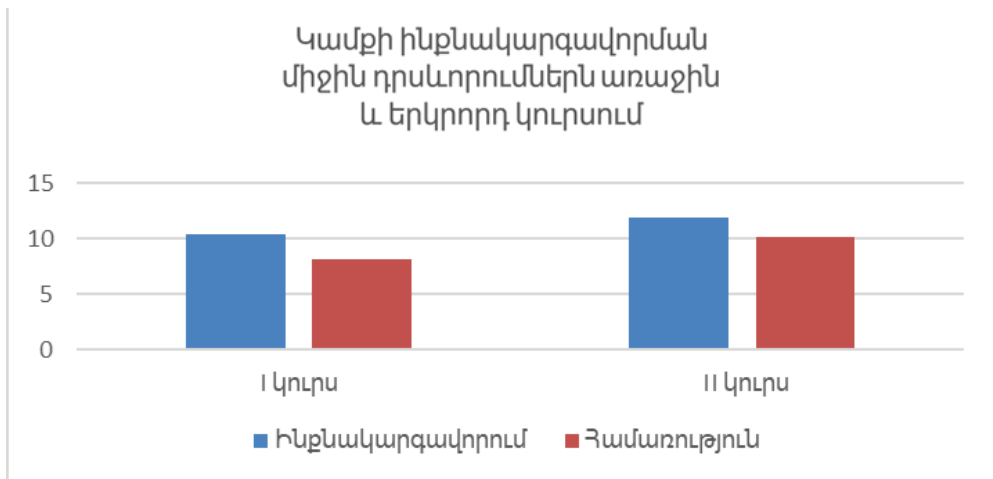
կություններ ունենալու պահանջ:

Տվյալ սանդղակի հաջորդ բևեռը ինքնաբերությունն է, իմպուլսիվությունը՝ համակցված վիրավորվածության հետ:

Մեր հետազոտական խմբերում համառության ցուցանիշն ունի միջին արտահայտվածություն: Համառություն սանդղակը բնութագրում է մարդու մտադրությունների ուժը, նրա՝ սկսած գործն ավարտին հասցնելու ձգտումը: Նման արտահայտվածությունը ենթադրում է, որ տվյալ անձինք գործունյա են, աշխատասեր, ակտիվ, ձգտում են կատարել նախանշվածը: Նրանց ուժեղացնում են նպատակին

հասնելու խոչընդոտները, չեն շեղում այլընտրանքները, նրանց համար գլխավոր արժեքը սկսած գործն ավարտին հասցնելն է:

Իրականացված հետազոտության արդյունքներից ակնհայտ դարձավ, որ ապագա կառավարիչների կամքի ինքնակարգավորման ցուցանիշը միջին է, ձգտում է բարձրի: Կարող ենք ասել, որ մագիստրանտները հուզականորեն կայուն են, զարգացած է նրանց վարքի վերահսկողությունն ու ինքնակարգավորման ընդունակությունները, նպատակասուլաց են, ձգտում են սկսած գործը միշտ ավարտին հասցնել, դրանից ելնելով՝ որոշակի իրավիճակներում կարող են համառություն դրսևորել:



Ըստ մասնագիտությունների՝ կամքի ինքնակարգավորման դրսևորման փոփոխությունների վերլուծությունը

ներկայացվում է աղյուսակ 4-ում (տես Աղյուսակ 4.):

Աղյուսակ 4. Մագիստրանտների մոտ կամային ինքնակարգավորման միջին ցուցանիշներն՝ ըստ մասնագիտությունների:

	Կառ. հոգ.	Հանր. կառ.	Իրավ.	Քաղ.	Հանր. ֆիզ. կառ.
Ինքնակարգավորում	$M_1=10.0$	$M_1= 10.7$	$M_1= 8.5$	$M_1= 10.5$	$M_1= 10.0$
	$M_2=10.5$	$M_2=10.9$	$M_2= 9.5$	$M_2=11.2$	$M_2= 9.5$
Համառություն	$M_1= 12.1$	$M_1= 11.7$	$M_1= 10.9$	$M_1= 12.3$	$M_1= 11.9$
	$M_2= 11.5$	$M_2= 12.3$	$M_2= 10.9$	$M_2=13.6$	$M_2=12.2$

Ըստ մասնագիտությունների՝ փոփոխությունների դիտարկումից ակնհայտ դարձավ, որ գրեթե բոլոր մասնագիտությունների մագիստրանտների մոտ նկատվում է միջին ցուցանիշների աճ, սակայն միջինների միջև տարբերությունները, ըստ Ստյուդենտի t չափանիշի, նշանակալի չեն:

Սույն հետազոտության շրջանակներում մեր կողմից իրականացվել է նաև սթրեսակայունության և կամային ինքնակարգավորման փոխադասարկության բացահայտում, ինչի արդյունքում ակնհայտ է դառնում, որ այս ցուցանիշների միջև առկա են որոշակի կապեր: Մասնավորապես՝ բացասական կորելացիոն կապ է դրսևորվում համառության ցուցանիշի և Դեյթոյի անձնային թեստի արդյունքների միջև ($r=-0.394$, $P < 0,01$), ինչը վկայում է այն մասին, որ որքան ցածր է անձի համառությունը, այնքան Դեյթոյի անձնային թեստի ցուցանիշը բարձր է: Նշանակալի բացասական փոխկապվածություն է դրսևորվում նաև ինքնատիրապետման ցուցանիշի և Դեյթոյի անձնային թեստի արդյունքների միջև ($r=-0.441$, $P < 0,001$): Սա նշանակում է, որ ինքնատիրապետման ցածր մակարդակն ուղեկցվում է Դեյթոյի անձնային թեստի բարձր ցու-

ցանիշով: Հարկ ենք համարում նշել, որ Դեյթոյի անձնային թեստի բարձր ցուցանիշը խոսում է ցածր սթրեսակայունության մասին: Որքան այս ցուցանիշը ցածր է, այնքան տվյալ անձը սթրեսակայուն է:

Այսպիսով՝ իրականացված հետազոտության արդյունքներից ակնհայտ է դառնում, որ ապագա կառավարիչների կամային ինքնակարգավորման և սթրեսակայունության ցուցանիշներն ունեն միջին արտահայտվածություն, և դրանց միջև առկա են որոշակի փոխկապվածություններ: Կարող ենք ասել, որ այս որակները հանդիսանում են փոխլրացնող, և դրանցից մեկի բարձր կամ ցածր արտահայտվածությունն ունեկցվում է մյուսի նույնանման արտահայտվածությամբ: Սա հնարավորություն է տալիս կառավարիչների անձնային զարգացման ծրագրերի կազմման գործընթացում այս որակների զարգացման նկատմամբ դրսևորելու համակարգային մոտեցում: Մասնագիտական կրթության գործընթացում այս որակների զարգացումը կնպաստի մասնագիտական գործունեությունում ճիշտ որոշումների կայացմանը, արդյունավետ հաղորդակցմանը, հավասարակշռվածության ու կայունության պահպանմանը:

Գրականություն

1. **Ռ.Վ. Աղուզումցյան, Լ.Հ. Պետրոսյան, Ա.Ռ. Խաչատրյան, Ն.Ա. Զեյնալյան,** Մագիստրանտների հոգեբանական հատկությունների նկարագիր, Եր., ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա, 2015
2. Ա.Ռ. Խաչատրյան, Կառավարչի անձի ձևավորումը որպես մասնագիտական կրթության խնդիր / «Տեսական և կիրառական հոգեբանության արդի հիմնախնդիրները» IV միջազգային գիտաժողովի նյութեր. – Երևան, Էդիթ Պրինտ հրատ., 2013թ. – 455 էջ. էջ 86-88:
3. **Ա.Ռ. Խաչատրյան,** Կառավարիչների սթրեսակայունության դրսևորման առանձնահատկությունները, Արդիականության մարտահրավերները. Փիլիսոփայական և հոգեբանական հիմնախնդիրներ: ԵՊՀ փիլիսոփայության և հոգեբանության ֆակուլտետի 50-ամյակին նվիրված միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածու. – Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2014.-492 էջ, 401-404:
4. Агузумцян Р.В., Психологические подходы и особенности магистерского обучения и подготовки. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы межд. научно-практ. конференции. Москва, IX РУДН, 21-22 апреля 2016, Науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина, Ч 2, с. 271-274
5. Банников В.В., Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. канд. психол. наук: М., 2003. с. 156.
6. Бодров В.А., Психологический стресс: развитие и преодоление. М: Изд-во <<ПЕР СЭ>>, 2006. С. 523.
7. Урбанова А.А., Психология управления, учебное пособие, Минск, Харвест. 2007г., 640 с.
8. Фетискин. Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., изд-во института психотерапии. 2002, 490 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

РУБЕН АГУЗУМЦЯН

Академия государственного управления РА, заведующий кафедрой психологии управления, кандидат психологических наук, профессор

АНИ ХАЧАТРЯН

Академия государственного управления РА, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психология управленческой деятельности»

В статье представлены особенности и взаимосвязь стрессоустойчивости и волевой саморегуляции будущих управленцев. Была проведена исследовательская работа среди будущих управленцев для выявления изменений

данных качеств в процессе профессионального обучения. Итоги исследования могут послужить основой для организации курса подготовки будущих управленцев.

THE PECULIARITIES OF MANIFESTATION AND INTERRELATION OF STRESS RESISTANCE AND VOLITIONAL SELF REGULATION OF FUTURE MANAGERS

RUBEN AGHUZUMTSYAN

Head of Chair of Management of the Public Administration academy of the Republic of Armenia, Ph. D, Professor

ANI KHACHATRYAN

Public Administration academy of the Republic of Armenia, Research laboratory of Psychology of Administrative Activities, Junior Researcher

In the article we presented interrelation of stress resistance and volitional self regulation of future managers. There was launched experimental research among future managers to reveal the

changes of those traits in the process of professional education. The results of the research can be a base for organization of preparing course for future managers

ՉԻԼԻՆԳԱՐՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

Գործնական հոգեբանության և սոցիոլոգիայի
«Ուրարտու» համալսարանի հայցորդ,
ՀԱԱՀ իրավագիտության և քաղաքագիտության
ամբիոնի ասիստենտ

ԿԱՌԱՎԱՐՉԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼ-ԴԵՐԱՅԻՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ղեկավարել՝ նշանակում է ժամանակին գնահատել կազմակերպության անդամների հոգեբանության դինամիկան, նրանց առջև դնել կոնկրետ հանձնարարություններ, կարգավորել նրանց միջև փոխգործունեությունը, նրանց մեջ խթանել աշխատանքային տրամադրությունը, ազդել վերջիններիս կարծիքների առաջացման, նպատակների և միտումների ձևավորման գործընթացների վրա: Արդյունավետ կառավարչական գործունեության վրա անմիջական ազդեցություն ունեն ղեկավարի հոգեբանական կառուցվածքի բաղադրիչները, որոնք էական նշանակություն են ունենում նրա գործունեության սոցիալ դերային առանձնահատկությունների վրա:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ պլանավորում, կոմունիկացիա, մոտիվացիա, հեղինակություն, բարենպաստ մթնոլորտ:

Յուրաքանչյուր կազմակերպության ղեկավար ունի իրավական իշխանություն, որով և պայմանավորվում է նրա ու ենթակաների միջև միջանձնային հարաբերություններն ու այլ կազմակերպությունների ղեկավարների հետ նրա շփումները:

Արդյունավետ ղեկավարումը նպաստում է ստեղծելու կազմակերպության գործունեության նպատակներին համապատասխան, կոլեկտիվի անդամների համախոհության ու մասնակցության մթնոլորտ: Կառավարումը, նախ և առաջ, մարդկանց ղեկավարումն է: Ղեկավարելու համար հարկ է խորապես իմանալ մարդու վարքի օրինաչափությունները, անհատների հոգե-

բանական կերտվածքի ձևավորման ու կատարելագործման հոգեբանական տարբերությունները: Ղեկավարը պետք է նկատի ունենա, որ յուրաքանչյուր ենթակա ունի իր անհատական առանձնահատկությունները և դրանց հետ ինքը որոշակիորեն պետք է հաշվի նստի, եթե աշխատանքի մեջ ցանկանում է հասնել հաջողության:

Հետևաբար, բացի մասնագիտական խորը գիտելիքներ և բարձր պատասխանատվություն ունենալուց, նա պետք է հասկանա մարդկանց, կարողանա ոգևորել նրանց, կազմակերպել համերաշխ ու աշխատունակ կոլեկտիվ, որի ղեկավարումն իրագործելու համար պետք է օժտված լինի անձն-

ային այնպիսի հատկություններով, ինչպիսիք են՝ ինքնուրույն մտածելակերպը, նպատակամղվածությունը, համարձակությունը, կամքի ուժը: Ղեկավարելու ունակությունը որոշվում է հիմնականում մարդկանց ճիշտ հասկանալու, ճիշտ կադրեր ընտրելու, մարդկանց հետ համագործակցելու, նրանց վրա ազդելու, աշխատանքի նկատմամբ պատասխանատվություն և նախաձեռնողականություն դրսևորելու ընդունակություններով: Պակաս կարևոր չեն նաև տակտը, հավասարակշռվածությունը, ինքնատիրապետումը, մարդկանց հետ հարաբերություններում իրեն դրսևորելու ունակությունը:

Կառավարման արդյունավետությունը կախված է նաև կազմակերպչական նպատակների ու դրանք իրականացնողների միջև կապերի կարգավորումից: Կառավարման վաղվա արդյունավետությունը սկսվում է ներկա կառավարումից տարբերվելու կարողությամբ: Կառավարման բնույթն է հիմնականում որոշում կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունը (Панарин И. А. М, 2002г):

Կառավարչական գործառույթները՝ պլանավորումը, որոշումների ընդունումը, կազմակերպումը, կադրերի ձևավորումը, կոմունիկացիայի ապահովումը, մոտիվացումը և հսկողությունը, արդյունք են այն բանի, հանուն ինչի գոյություն ունի կառավարումը, իսկ դերերը արդյունքի հասնելու միջոցներն են:

Հենրի Մինցբերգը ունի առանձնացրած տասը կառավարչական դերեր, որոնց նա խմբավորել է երեք հիմնական կատեգորիաների.

Միջանձնային դերեր՝ (անվանական պետ), իրավաբանական իշխանության խորհրդանիշ, որը կատարում է որոշակի արարողական պարտականություններ: Լիդեր՝ խրախուսում է ենթականերին՝ նպատակներին հասնելու համար: Կապավոր՝ ծառայում է որպես հորիզոնական և ուղղահայաց ուղիներով տեղեկատվությունների փոխանակման օղակ:

Տեղեկատվական դերեր՝ (նյարդային կենտրոն) հավաքում է ոչ համակարգված տեղեկատվությունը, ընդունում է բոլոր տիպերի տեղեկատվությունները: Տարածող՝ ընտրված տեղեկատվությունը փոխանցում է ենթականերին: Ներկայացուցիչ՝ ընտրված տեղեկատվությունը փոխանցում է արտաքին աշխարհ:

Վճռորոշ դերեր՝ (ձեռնարկիչ) նախագծում և սկսում է փոփոխություններ կատարել կազմակերպությունում: Խախտումներ վերացնող՝ ոչ ստանդարտ իրադրություններում ընդունում է շտկող միջոցներ: Միջոցներ բաշխող՝ որոշում է, թե ով պետք է ստանա ռեսուրսները: Միջնորդ՝ մասնակցում է ուրիշ կողմերի հետ բանակցություններին (Mintzberg H.; 18 october 1971):

Նշված տասը դերերի համակարգի անհատական աշխատանքի կենտրոնը լիդերությունն է: Երկարաժամկետ արդյունավետ զարգացման համար ղեկավարը պետք է ստեղծի թիմ, որի աշխատանքի էությունը կազմակերպության առաքելության հանդեպ անդամների պատասխանատվությունն է, անդամների կարգավիճակների՝ իրարից չնչին տարբերությունը, յուրաքանչյուրի վառ արտահայտվածությունը և թիմում իշխող խմբային համերաշխու-

թյան ընդհանրության զգացումը:

Ղեկավարը թիմի լիդերն է: Դրա համար նա պետք է լինի բազմակողմանի զարգացած, ունենա հետևորդներ ձեռք բերելու ունակություն, վերլուծելու և սինթեզելու ընդունակություն և կախված իրադրությունից՝ լինի ճկուն հակված ռիսկի, ճկուն հակված զգուշության, ունենա կոշտ ռիսկի դիմելու և կոշտ զգացողության հակվածություններ (Кызымн И., М. 1992;42):

Կառավարել՝ նշանակում է ճիշտ վարել գծերը: Ղեկավար լիդերը կարողանում է քառսից կարգ ու կանոն ստեղծել, կարգավորել իր բոլոր դերային գործունեությունները, մշակել աշխատանքային օրվա ռեժիմ, տիրապետել իր գործունեության հետ կապված բոլոր մանրամասներին: Սեփական գործունեությանը տիրապետելը, ինքն իրեն գործունեության սուբյեկտ դարձնելը, յուրահատուկ հոգեբանական կոմպոնենտ է ղեկավարի կառավարչական գործունեության հոգեբանական կառուցվածքում:

Ըստ Ն. Վերեսովի, ով գիտի գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի հիմնական բաղադրիչները, ղեկավարն ունի հետևյալ առավելությունները.

- տեսնում է այն հիմնականը, որը պետք է արվի ցանկացած խնդրի լուծման համար,
- ցանկացած ժամանակ կարող է տեսնել, թե տվյալ հիմնախնդրի լուծումը որ փուլում է գտնվում,
- կարող է ժամանակի ճշտում մտցնել ցանկացած կառավարչական խնդրի լուծման մեջ,
- ցանկացած արդյունքը ստանում է

առավել ռացիոնալ ու արդյունավետ եղանակով:

Ղեկավարի կառավարչական գործունեության հոգեբանական կառուցվածքի հետևյալ բաղադրիչները էական ազդեցություն են ունենում նրա գործունեության սոցիալ դերային առանձնահատկությունների վրա: Դրանցից են հատկապես՝

- կառավարչական հիերարխիայի տարբեր մակարդակներում նրա գործունեության տեսակների բազմազանությունը.
- ինֆորմացիայի անբավարարության ու հաճախ փոփոխվող, հակասական իրավիճակներում գործունեության ստեղծագործական բնույթը.
- կոմունիկատիվ գործառույթի նշանակալից դերը ընդունվող որոշումների հետ կապված մեծ պատասխանատվության հետևանքով առաջացող բարձր հուզական լարվածությունը (Вересов Н. И., М. 2005; 68):

Ղեկավարման արդյունավետությունը մեծ մասամբ կախված է նրանից, թե որքանով է տվյալ ղեկավարը իր անհատական հատկանիշներով համապատասխանում այն դերին ու գործառույթներին, որոնք կոչված է կատարել կառավարչական գործունեության մեջ:

Դերի տակ հասկացվում է գործառույթ, որը սպասվում է յուրաքանչյուրից, ով զբաղեցնում է որոշակի պաշտոն: Տարբերում են կոնվենցիալ-պայմանական և միջանձնային դերերը:

Ղեկավարի կոնվենցիալ-պայմանական դերերը կապված են ստանդարտացված իրավունքների ու պար-

տականությունների հետ և այդ դերերը մասամբ որոշված են ի պաշտոնե: Միջանձնային ու պայմանական դերերը հենվում են վարքի սոցիալական նորմերի պահպանման վրա և իրագործվում են կախված լինելով շփման մեջ գտնվող մարդկանց անձնային ու անհատական-հոգեբանական յուրահատկություններից:

Ըստ ամերիկյան գիտնական Ի. Անտֆի՝ ղեկավարը կատարում է չորս հիմնական դերեր՝ լիդերի, ադմինիստրատորի, ծրագրավորող-պլանավորողի և գործարարի (Ансофф И. М. , 1989г.; 307):

Լիդերի պարագայում նկատի է առնվում ոչ ձևական լիդերության մեխանիզմը, երբ ղեկավարն ունի մեծ հեղինակություն, մարդկանց վրա ազդելու ունակություն, որը մեծ դեր ունի կազմակերպության գործունեության արդյունավետության բարձրացման գործում:

Ադմինիստրատորի դերը ենթադրում է, որ ղեկավարը պետք է վերահսկի գործերի վիճակը, ընդունի որոշումներ և ձգտի այդ որոշումներն իրագործել: Պետք է կազմակերպի և հսկի ենթակաների գործողությունները, հաստատի կարգ ու կանոն, պահպանի իրավական ու վարչական նորմերն ու պահանջները: (Карпов А. В.М. 2004; 54-55)

Ծրագրավորող-պլանավորողի դերում ղեկավարը պլանավորում է կազմակերպության ապագան՝ հաշվի առնելով կազմակերպության ներքին ու արտաքին միջավայրերում առաջացող զարգացումները:

Գործարարի դերում հանդես եկող ղեկավարը պետք է լինի փորձարար,

որն ունակ է կիրառելու գործունեության նոր ձևեր, կայացնել ոչ ստանդարտ որոշումներ, պատրաստ է որոշակի գործարարական ռիսկի՝ միաժամանակ ձգտելով նվազագույնի հասցնել այն:

Արդյունավետ կառավարում իրականացնելու համար ղեկավարը պարտավոր է տիրապետել աշխատակազմին կոլեկտիվի մեջ միավորելու կարեվորագույն մանկավարժական սկզբունքներին:

Առաջինը՝ միևնույն խմբում գտնվող անձանց անձնական և հասարակական պահանջունքների համատեղումն է: Երկրորդը՝ կազմակերպության ենթահամակարգերի ու խնդիրների մշակման շարժի սկզբունքն է, ինչը թույլ է տալիս անձնակազմին անընդհատ տեսնել առաջընթացի հեռանկար: Երրորդ՝ անձի վրա ներգործությունը պետք է միևնույն ժամանակ լինի և՛ կոլեկտիվի վրա ներգործություն, և՛ հակառակը՝ կոլեկտիվի վրա գործադրած ներգործությունը պետք է լինի որպես առանձին անձանց դաստիարակություն:

Առաջին սկզբունքը ղեկավարին թույլ է տալիս պարզել կոլեկտիվ հարաբերությունների զարգացման ներքին տրամաբանությունը և հոգեբանությունը:

Երկրորդը ցույց է տալիս, թե որ ուղղությամբ պետք է կառուցվի մարդկանց համախմբման աշխատանքը:

Երրորդը որոշում է ղեկավարի՝ ինչպես առանձին անձի, այնպես էլ ողջ կոլեկտիվի վրա դաստիարակչական ազդեցության կառուցվածքը:

Նրանից, թե ինչ չափով է ղեկավար

րը պահպանում այս սկզբունքները, կախված է իր հեղինակությունը, իրականացվող կառավարման գործընթացի և ընդունվող որոշումների կատարման արդյունավետությունը

Կառավարչական կառուցվածքի հիմնական բաղկացուցիչ տարրերն են ենթական ու ղեկավարը, ինչպես նաև հարաբերությունների ողջ համալիրը, որոնք որ գոյություն ունեն իրենց միջև՝ կոլեկտիվի սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտը:

Հոգեբանական տեսանկյունից՝ ղեկավարել աշխատանքային հանրույթին, նշանակում է ժամանակին գնահատել հանրույթի հոգեբանության դինամիկան, նրա առջև դնել կոնկրետ հանձնարարություններ, կարգավորել հանրույթի անդամների փոխգործունեությունը վերջիններիս գործընթացներում, նրանց մեջ խթանել աշխատանքային տրամադրությունը, ազդել հանրույթի կարծիքների առաջացման, նպատակների, միտումների ձևավորման գործընթացների վրա:

Ղեկավարի նպատակաուղղված գործունեությունը հանրույթի համախմբման առումով որոշում է բարենպաստ մթնոլորտի ձևավորում, ապահովելով պայմաններ նրա բոլոր անդամների համար՝ բացահայտելու նրանց կարողությունները և հմտությունները (Վ. Մ. Եդիգարյան, Երևան, 1996; 73):

Դա ապահովելու համար կառավարման պրակտիկայում օգտագործվում են հետևյալ հատկանիշների անհրաժեշտությունը՝

- կոլեկտիվի անդամների վստահություն և բարձր խստապահանջություն.

- ղեկավարման ժողովրդավարական ոճ.

- փոխադարձ վստահության հարաբերություններ.

- ղեկավարի կողմից իր լիազորությունների մի մասի պատվիրակում ենթականերին և կոլեկտիվի համար նշանակալից որոշումների ընդունման իրավունքի ճանաչում.

- կոլեկտիվի սկզբնական համախմբվածություն ու դրա անդամների հոգեբանական համատեղելիություն.

- կազմակերպության աշխատակիցների համատեղ գործունեության մեջ ներգրավվածության բարձր աստիճան, նրանց նույնականացում անձնակազմի նպատակների ու նորմերի հետ, գոհունակություն անձնակազմին պատկանելության փաստով.

- կոնֆլիկտների բացակայության և կազմակերպության գործերի վիճակի մասին լավ տեղեկատվությունը:

Արդյունավետ ղեկավարելու համար ղեկավարը պետք է իմանա կոլեկտիվի հոգեբանական կառավարելիության չափանիշները, որոնք են՝

1. ուղղակի կապի ընկալումը, այսինքն՝ ղեկավարի որոշումները հասկանալի են, չեն հակասում աշխատակիցների շահերին.
2. որոշումները իրականացվում են.
3. ղեկավարը տեղեկատվություն է ստանում հետադարձ կապով.
4. ղեկավարի որոշումների իրականացման վերահսկողությունը ճիշտ է ընկալվում:

Որպեսզի կոլեկտիվը համապատասխանի կառավարելիության չափանիշներին, այն, որպես կառավար-

ման օբյեկտ, պետք է տիրապետի որոշակի հոգեբանական չափանիշների: Դրանց թվին են դասվում կոլեկտիվի որոշակի կազմը, միասնական գիտակցությունը, վարքագծի շարժառիթների, նպատակների ուղղվածության, կոլեկտիվ ընկալման առկայությունը, տրամադրությունը, շփման բնույթը և մշակույթը (Акимова Е. Ю. 2011г.):

Կառավարման արդյունավետությունն ապահովելու համար առաջին հերթին ղեկավարին անհրաժեշտ է հոգեկան գործունեության բարձր մակարդակ, քանի որ նա ներգործում է մարդկանց զգացմունքների ու մտքերի վրա: Հետևաբար, նրան ներկայացվող հոգեբանական պահանջմունքները կարող են լինել՝

- կամքի առկայությունը, որն օգտագործվում է որպես «մեղմ անհրաժեշտություն»՝ մեղմ եղանակով արտահայտելով անսասան կամքը, բացառելով ճնշումը և հարկադրումը.
- համոզումը՝ մարդկանց մտքի վրա ազդելու, ներշնչելու ունակությունը.
- աշխատանքին չխանգարող թերությունների նկատմամբ տոլերանտությունը, մարդու մեջ գլխավորը տեսնելու ընդունակությունը.
- սուբյեկտիվ գնահատականներից ու կանխակալությունից զերծ օբյեկտիվ վերաբերմունքը.
- դիտողականությունը.
- տեսակետների, հայացքների կայունությունը.
- անհրաժեշտ դեպքերը, փաստերը, մարդկանց հիշողության մեջ պահելու ունակությունը.
- լավատեսությունը,

- հույզերին տիրապետելու ունակությունը, զսպվածությունը.
- հոգեբանական ընտրողականությունը՝ մարդկանց հոգեբանությունը առավել լիարժեք ու խորը արտացոլելու, նրանց հոգեբանական առանձնահատկություններին արագ արձագանքելու, մարդկանց շփման, նրանց գործերի ու արարքների նկատմամբ հետաքրքրությունը, ենթակաների ու սեփական վարմունքի հոգեբանական վերլուծության հակումը, իրեն այլ անձի հոգեբանական վիճակում պատկերացնելու ունակությունը, ապրումակցությունը.
- գործնական մտածողության առկայությունը, անհատական ընդունակությունները հաշվի առնելով՝ լիազորությունների բաշխումն իրականացնելու ունակությունը, մարդկանց վիճակի մեջ արագ կողմնորոշվելու, կոլեկտիվի տրամադրությունները անընդմեջ նկատի ունենալու, կոլեկտիվում փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները հաշվի առնելու, դրանց կարգավորողը լինելու ունակությունը.
- հոգեբանական նրբազգացությունը՝ վարվեցողության ճիշտ եղանակ, շփման ձևը արագ գտնելու կարողություն, զգայունություն, շփման պարզություն, վարքագծի բնականություն.
- ազնվությունը.
- իրական հեղինակությունը, որն ունի ոչ ձևական ազդեցություն:
Երբ ղեկավարը ձգտում է հասնել իր նպատակին, նախապատվություն

պետք է տա խնդրի լուծման պատասխանատվությունն իր վրա վերցնելուն:

Այս դեպքում ենթակաները մեծ ռիսկի չեն ենթարկվում, այլ իրենց առջևում ունենում են բավական համեստ, իրենց ուժերին համապատասխան նպատակներն աշխատելով, որ ռիսկը առավելապես լինի նախօրոք հաշվարկված և կանխատեսելի: Վերջինը միշտ չէ, որ հաջողվում է, ինչի մասին խոսում են հենց իրենք՝ ղեկավարները:

«Ռիսկի որոշակի չափը ուղղակի անհրաժեշտ է, - կարծում էր Լ. Յակոկան, - հաճախ պետք է գնալ ռիսկի, իսկ հետո, գործունեության ընթացքում, ուղղել թույլ տված ախալները» (Якока Л. Москва 1990г.- 198):

Մարդիկ, որոնք նպատակին հասնելու ձգտում ունեն, կոնկրետ հետադարձ կապի պահանջ են զգում, որն իրենց կտեղեկացնի այն մասին, թե ինչ հաջողությամբ են նրանք կատարում իրենց պարտականությունները: Որպես հետևանք իրենց հիանալի են զգում գործնական կյանքում, քանի որ այն անընդհատ ստեղծում է իրավիճակներ՝ հաջողության հասնելու վերաբերյալ հստակ տեղեկատվությամբ:

Ղեկավարների հատկանիշների ձևավորմանը նպաստում է նպատակաուղղված հոգեբանական մարզումը և անձի ինքնահսկողությունը, սակայն, ամենակարևորն այն է, որ ղեկավարը ցանկություն ունենա ինքնակատարելագործվելու, յուրաքանչյուր օր և ժամ գիտակցի «սեփական անձը կառուցելու» անհրաժեշտությունը:

Ամբողջությամբ վերցված, ղեկավարի գործունեությունը կառուցվում է հասարակական զարգացման օբյեկտիվ

կանոններից բխող պահանջմունքների հիման վրա, իսկ արդյունավետ որոշումներ ընդունելու տեսանկյունից երեք կարևորագույն փոփոխականներ են դրվում ղեկավարի հոգեբանական պատկերի հիմքում: Դրանք են՝ հեղինակությունը, անձը և ղեկավարման ոճը (Атаманчук Г. В. 1997г.):

Ղեկավարի կողմից հեղինակության ձեռքբերումը երկարատև և քրտնաջան աշխատանք է, որը պահանջում է հսկայական ջանքեր ու լարվածություն, ինքնակատարելագործում, սեփական գործունեության, վարքի ու մարդկանց հետ փոխհարաբերությունների անընդհատ վերլուծություն: Հետևաբար, ղեկավարի հեղինակությունը, որպես սոցիալ-հոգեբանական երևույթ, բացի սոցիալականից, ունի նաև սուբյեկտիվ հոգեբանական կողմ, որը կարող է նրան ուժեղացնել, իսկ որոշ դեպքերում թուլացնել և ոչնչացնել (Исмаилова Ф.С. 2000г.):

Իր պարտականություններն արդյունավետ կատարելու, որոշումներ ընդունելու համար ղեկավարին անհրաժեշտ է իմանալ, թե ինչպիսի տեղաշարժեր են տեղի ունենում սոցիալ-հոգեբանական հարաբերություններում և ինչպիսի ազդեցություն են դրանք ունենում կազմակերպության վրա: Պետք է բացահայտել և հասկանալ մարդկանց վարքի մեխանիզմը, հաշվի առնել նրանց գործունեության դրդապատճառների բարդ և իրարամերժ համակարգը (Марков М.М. 1992г.- 112):

Հիմնվելով վերը շարադրված տեսակետների վրա՝ կարելի է փաստել, որ հեղինակությունը անձի հասարակական ճանաչումն է, ղեկավարի սուբյեկտիվ հատկանիշներին կոլեկ-

տիվի կողմից տրված օբյեկտիվ գնահատականը: Այն, կարելի է ասել, ղեկավարի յուրահատուկ անտեսանելի «կրկնորդն» է, որը գտնվում է ենթակաների կողքին: Ղեկավարի հեղինակությունը որոշվում է մարդկանց վրա ունեցած ազդեցության մակարդակով, իսկ ենթակաների համար՝ ղեկավարի հանդեպ ունեցած վստահության մակարդակով:

Անշուշտ, ղեկավարին ներկայացվող պահանջները կախված են կոլեկտիվի ու նրա կողմից իրականացվող գործունեության բնույթից: Միևնույն ժամանակ պետք է ուշադրություն դարձնել այն ընդհանուր հատկանիշներին, որոնք անհրաժեշտ են ցանկացած ղեկավարի: Եթե ղեկավարի հատկանիշները համապատասխանում են գործունեության պահանջներին, ապա

նա հեղինակություն է անձնակազմի համար, և նրա որոշումները հաճույքով են կատարվում:

Մարդկանց հետ հարաբերություններում սկզբունքայնությունը հանդես է գալիս որպես ղեկավարի հեղինակության բարոյա-հոգեբանական հիմք: Ղեկավարի մասին ենթակաների ունեցած կարծիքը սոցիալ-հոգեբանական տեղեկատվության ձևերից է, որի հավաքագրման և իմաստավորման գործում շահագրգռված է յուրաքանչյուր ղեկավար: Ղեկավարը պարտավոր է լինել հուզականորեն հասուն մարդ: Այդ նշանակում է, որ նրա մոտ պետք է բացակայեն մանկական սովորույթները և թերությունները, հուզական ոլորտում գերակայեն դատողականությունը, հասուն դյուրազգացությունը և զսպվածությունը:

Գրականություն

1. Վ.Մ. Եղիզարյան, «Գործունեության հոգեբանություն», Երևան, 1996թ. էջ 73
2. Акимова Е.Ю. «Проблемы психологии профессионального становления госслужащих». «Рыбинск ооо принт-сервис», 2011г. 165 с.
3. Атаманчук Г.В. «Теория государственного управления». М. «Юридическая наука», 1997г.– 398 с.
4. Марков М. «Технология и эффективность социального управления», М. 1992г.
5. Исмаилова Ф.С. «К проблеме психологического анализа профессионального опыта», «Вестник». Москва Ун-та 2000г. N2.
6. Панарин И.А. «Социально-психологические свойства личности госслужащих как основа совершенствования кадровой работы», Дис. канд. псих. наук, М, 2002г.
7. Mintzberg H. Managerial work: Analysis from observation. Management Science. 18 october 1971,
8. Кузьмин И. «Психотехнологии и эффективный менеджмент», изд. Технологическая школа бизнеса. М. 1992 – с. 42.
9. Вересов Н.Н., «Психология управления». Москва, 2005г. «Мадей» – с. 68.
10. Ансофф И. «Стратегическое управление». Москва. Экономика 1989г – с. 307.
11. Карпов А.В., «Психология менеджмента». М., 2004г., «Гардарика» 576 с.
12. Якока Л., «Карьера менеджера». Москва, 1990г. – с. 198.

CHARACTERISTICS OF SOCIAL-ROLE AND PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF MANAGEMENT ACTIVITY

CHILINGARYAN LUSINE

Psychology and Sociology student
Armenian National Agrarian University
Law and Politics Department Assistant

To lead, means to assess the psychological dynamics of the members of the organization in time, set specific tasks for them, regulate interactions between them, stimulate the working mood between them, affect the appearance of opinions, on the processes of formation of goals and trends of the latter. Effective managerial activity is directly influenced

by the components of the psychological structure of the leader, which have a significant importance for the social-role characteristics of its action.

Key words: planning, communication, motivation, authority, favorable atmosphere.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЧИЛИНГАРЯН ЛУСИНЕ

Соискатель университета «Урарту»
АНАУ, кафедра политологии и
юриспруденции, ассистент

Руководить – означает вовремя оценивать психологическую динамику членов организации, ставить перед ними конкретные задачи, регулировать взаимодействия между ними, стимулировать между ними рабочее настроение, воздействовать на возникновение мнений, на процессы формирования целей и тенденций последних.

На эффективную управленческую деятельность непосредственно воздействуют компоненты психологической структуры руководителя, которые имеют существенное значение на социально-ролевые особенности его действия.

Ключевые слова: планирование, коммуникация, мотивация, авторитет, благоприятная атмосфера.

К ВОПРОСУ КОРРЕЛЯЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХОМОТОРНОГО ВОЗБУЖДЕНИЯ

В настоящей статье автор рассматривает проблему корреляции суицидального поведения и психомоторного возбуждения. Автор выявил положительную связь между ажитацией и суицидальным поведением. Результаты данного исследования могут способствовать улучшению выявления попыток суицидов и предотвращению их.

Ключевые слова: суицид, ажитация, самоубийство, психомоторное возбуждение, суицидальное поведение

Согласно Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) каждый год более 800.000 человек умирают в результате суицида, а также многие пытаются покончить с собой. В 2012г. самоубийства были второй ведущей причиной смертности среди 16–29-летних во всем мире, а также за предыдущие 45 лет показатели самоубийств в мировом масштабе возросли на 60%. [17] Несмотря на то, что проведенные за последние десять лет исследования выявили огромное количество факторов риска суицидальных мыслей и поведения, показатели самоубийств и попыток суицида остаются стабильными (Центры по контролю и профилактике заболеваний) [8], что подтверждает необходимость проведения дополнительных исследований, чтобы определить, почему и когда именно люди совершают или пытаются совершить самоубийства. В литературе основными пояснениями суицида и суицидального поведения

являются психодинамическая, социокультурная и биологическая модели. По психодинамическому направлению В. Штекеля, суицид происходит вследствие направленного в отношении самих себя депрессии/депрессивного состояния и гнева, которые были направлены на других. Также, согласно Фрейдю, большинство людей, которые имеют склонность к самоубийству направляют инстинкт смерти («Танатос») на себя, а не на других [4]. С точки зрения социокультурной модели Э. Дюркгейма, вероятность риска самоубийства (а именно, альтруистический суицид, но не эгоистический и не основанный на аномии: во время аномии уровень суицидов повышается) определяется уровнем привязанности личности к социальным группам, а именно, к религиозным институтам, семье и обществу (соответственно, чем сильнее привязанность с соц.институтами, тем ниже возможность риска суицида)

[2]. Согласно биологической модели, самоубийство соотносится с низким уровнем активности нейротрансмиттера серотонина (такие люди в 10 раз чаще пытаются покончить с собой и чаще подвергаются суициду с летальным исходом), а следовательно, с низким уровнем докозагексаеновой кислоты (что приводит к депрессивному настроению) [12]. Вопрос о суицидальном поведении и аутоагрессии является предметом мультидисциплинарных исследований многих ученых. К. Вардьян, например, предлагает новый подход: аутоагрессия это такое проявление агрессии, совершенное против собственной личности с различной степенью глубины (поверхностное, хроническое, вплоть до смерти), в различных психических состояниях (относительное спокойствие, пограничное, диагностическое), в разных целях (традиции, культуры, самонаказание...), суть и степень которой зависят от установок личности, индивидуальных биологических противодействий организма, конкретных ситуационных условий, защитных механизмов [19]. Таким образом, все это способствует тому, чтобы суицид стал глобальной проблемой, требующей самого пристального внимания. Также важно отметить, что предсказание суицидального поведения, т. е., суицида с летальным исходом и нелетальной попытки суицида, является неточным, хотя был установлен ряд факторов риска для самоубийства (почти все психические расстройства, также безнадежность, обременительность и т.д.), но большинство из них, являются факторами риска

суицидальных наклонностей, а не неудавшейся попытки суицида или смерти в результате суицида [13]. Но совокупность определенных факторов риска приводит к переходу от суицидальных мыслей к суицидальному поведению, что в свою очередь подчеркивает важность отождествления показателей, которые непосредственно предшествуют суицидальному поведению.

Согласно последним исследованиям, психомоторное возбуждение (а именно ажитация), является одним из острых факторов риска суицидального поведения. Под ажитацией понимается чувство беспокойства, тревоги и страха, которое может быть вызвано провокацией или состоянием здоровья (стресс, недомогание, выгорание, давление, психические заболевания: кататоническая шизофрения, вследствие неправильной дозы психотропных лекарств или как побочный эффект и др.) и которое характеризуется повышенной двигательной активностью и болезненным психическим возбуждением (эмоциональные потрясения) [18]. Также выявлено, что ажитация часто наблюдается за неделю до самоубийства [3]. Учитывая эти данные, есть обоснование для включения ажитации в протокол оценки факторов риска суицидов, хотя характер связи ажитации и суицида требует подробного разъяснения. Так, с одной стороны, ажитация и суицидальные мысли являются двумя из девяти критериев симптомов для диагностики депрессивного расстройства [5], но с другой стороны, симптомы ажитации, которые совпадают с депрессивными эпизодами связаны с

более тяжелой формой суицидальных наклонностей. Ажитация может быть связана с суицидальным поведением у тех лиц, которые обладают способностью к самоповреждению с летальным исходом. Поэтому понимание ажитации в качестве фактора риска суицидального поведения является важной отправной точкой для клинических психологов при работе с пациентами, у которых есть высокий риск суицидального поведения. Для выяснения природы ассоциации, а также для проверки прочности корреляции между ажитацией и суицидальным поведением мы провели аналитический обзор литературы. В проведенных авторами исследованиях был рассмотрен вопрос корреляции ажитации и суицида без учета силы ажитации.

В исследовании Craig J. Bryan-а, «Гендерные различия в ассоциации ажитации и попыток самоубийства среди психиатрических больных» было выявлено, что именно ажитация была самым высоким фактором риска среди людей с историей попыток самоубийства (исследование проводилось среди психически больных лиц без суицидальной идеации) [7]. Для мужчин, возбуждение было связано со значительно повышенным риском попытки самоубийства, но для женщин, возбуждение не было связано с риском в истории попытки суицида. То есть, ажитация связана с историей попытки самоубийства (чаще с летальным исходом) среди мужчин, но не женщин психиатрических больных. Результаты не изменились, когда анализы были повторены среди подгруппы пациентов

с суицидальной идеацией. В исследовании Julia Shekunov-а и др. пациенты, совершившие попытку суицида имели идентифицированные стрессоры, включая неадекватно контролируруемую боль, ажитацию и тревогу (пациенты, совершившие суицид с летальным исходом), бессонницу и психосоциальные трудности [15].

В статье «Суицидальные попытки в основных депрессивных эпизодах: данные исследования БРИДЖ-II-Mix» многофакторный анализ свидетельствует о том, что рискованное поведение, психомоторная ажитация и импульсивность, пограничное состояние и употребление психоактивных веществ, были наиболее частыми переменными связанными с предыдущими попытками самоубийства. Важно отметить, что авторы выявили более прочную связь между психомоторным возбуждением и суицидальными попытками (с летальным исходом). Важно также отметить, что по результатам разных исследований было выявлено, что риск самоубийства у пациентов с психическими расстройствами выше по сравнению с психически здоровыми людьми. Более конкретно, риск самоубийства был выше на 15% при аффективных расстройствах, на 10% при шизофрении, и 2% - 3% при злоупотреблении алкоголя. В отношении аффективных расстройств, риск выше с увеличением уровня депрессии. Также было сообщено, что самоубийства чаще встречаются у пациентов с семейной историей самоубийства и с расстройствами настроения. Склонность к суициду появляется еще в начале расстройства

настроения, и увеличивается в связи с меланхолией и ажитацией [6]. Исследования также установили взаимосвязь между ажитацией и бессонницей. В соответствии с результатами исследования, связь между бессонницей и суицидальными наклонностями была значительной только при высоких уровнях ажитации [11].

Мы также просмотрели статьи, которые выявляли взаимосвязь ажитации и суицида у больных с расстройствами аутистического спектра (РАС). Приведем одно из просмотренных исследований, где психомоторное возбуждение было наиболее значительным фактором суицидальных попыток среди всех депрессивных пациентов, и его частота была чрезвычайно высока (89%) среди пациентов аутистического спектра. Сосредоточив внимание на взаимосвязи между ажитацией и самоубийством у людей с РАС, мы пришли к мнению, что (учитывая плохую способность к познавательному и эмоциональному контролю пациентов с РАС) регулярный просмотр наличия ажитации, а также регулярное лечение могут иметь важное значение для снижения потенциального риска попыток суицида, так как ажитация является одним из важных проявлений рисков суицидального поведения у пациентов с (РАС) [16] [14]. В одном из проведенных анализов Меган Б. исследователи также обнаружили, что у пациентов с депрессией, которые проявляют импульсивность и рискованное поведение - такие, как безответственное вождение, также психомоторное возбуждение, например, расхаживание

по комнате, заламывая свои руки или стаскивание одежды на определенные предметы, имели на 50 процентов более высокий риск попытки самоубийства, чем у пациентов с депрессией без такого поведения. В амбулаторных условиях специалисты в области здравоохранения, как правило, недооценивают клинические признаки, которые указывают на повышенный риск самоубийства у пациентов с возбужденной депрессией. Кроме того, ажитированная депрессия может возникнуть у здорового человека без предыдущей психиатрической истории, который никогда не обращался к психиатру [1], [9].

Итак, обзор литературы показал, что нужно уделять особое внимание вопросам связи между ажитацией и суицидальным поведением. Исходя из вышеизложенного, подразумевается, что хоть ажитация является острым фактором риска для суицидального поведения с летальным и нелетальным исходом [10], однако, мало исследований было проведено относительно сугубо проблемы взаимосвязи ажитации и суицида. Настоящее исследование проводилось с целью обобщения существующей литературы по проблеме ажитации и суицидального поведения. Результаты показали, что существует положительная взаимосвязь между ажитацией и возникновением попыток суицида, а также между ажитацией и смертельными случаями в результате самоубийства. Это свидетельствует о том, что существует четкое основание для оценки ажитации в шкале оценки риска самоубийства, т. к. если во время депрессии у пациентов бывает снижен-

ная активность и апатия и, следовательно, более низкий риск суицидального поведения, то при возбуждении, например, из-за неправильной дозы психотропных лекарств, риск резко увеличивается. Корреляция между ажитацией и суицидальным поведением была выраженной в случае суицида с летальным исходом, а не попыткой суицида. Большинство исследователей оценивало ажитацию путем клинических методов исследований – наблюдения наличия/отсутствия ажитации; следует при этом помнить, что попытка суицида, как правило, первично оценивается на основании отчета, клинической оценки или медицинской документации (разные меры), без наличия которых процесс оценки значительно усложняется. Кроме того, исследованиями было выявлено, что ажитация является мощным промотором для суицидальных действий у лиц с расстройствами аутистического спектра. В

вышеперечисленные исследования не были включены уровни депрессии или суицидальной тенденции. Поскольку ажитация является симптомом БДР (большого депрессивного расстройства), следовательно, она присутствует в течение недель и месяцев, приводя к суицидальному поведению (хотя мы не смогли рассмотреть ажитацию в виде потенциального посредника при переходе от суицидальных наклонностей к суицидальному поведению). Результаты данного исследования могут способствовать улучшению раннего выявления и предупреждения попыток суицидов, а также профилактики, так как факторы ажитации могут быть легче идентифицированы у людей, которые не хотят признать мысли о суициде. Подводя итог всему вышесказанному, мы выявили частичную детерминированность между ажитацией и суицидальным поведением.

Список литературы

1. Быков Ю.В. «Резистентные к терапии депрессии». – Ставрополь, 2009. – 74 с.
2. Комер Р. «Патопсихология поведения: нарушения и патология психики»: пер. с англ. -- 4-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-пресс, 2005. – 638.: ил. с. 424 .
3. Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. «Основы клинической психологии. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения» 396-400 с.
4. Фрейд «По ту сторону принципа удовольствия» (1920).
5. American Psychiatric Association, 2013, Diagnostic and statistical manual of mental disorders,(DSM-5).
6. Blumenthal S.J., Kupfer D.J., “Suicide over the Life Cycle: Risk Factors, Assessment, and Treatment of Suicidal Patients”, “Washington: American Psychiatric Association”; 1990.
7. Bryan C. J., “ Gender differences in the association of agitation and suicide attempts among psychiatric

- inpatients”; 2014 “General Hospital Psychiatry” 726–731 <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/08/military-sexual-trauma.pdf>
8. Centers for Disease Control and Prevention (2015) <http://www.cdc.gov/ncipc/wisqars/default.htm>
 9. Chkonia E., Kenchadze V., Sikharulidze G. “Increased risk of suicide in patients with agitated depression” *Georgian Med News*. 2009 Dec;47-51
 10. Chu C., Klein K.M., Buchman-Schmitt J.M., Melanie A., Hagan Ch. R., Joiner T.E. “Routinized Assessment of Suicide Risk in Clinical Practice: An Empirically Informed Update” *Journal of Clinical Psychology* 2015 p. 1186-1200
 11. Fisher K, Houtsma C, Assavedo B.L., Green B.A., Anestis M.D. “Agitation as a Moderator of the Relationship Between Insomnia and Current Suicidal Ideation in the Military” 2016, 1-13. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27435680>
 12. Mann J.J, Malone K. M. “Cerebrospinal fluid amines and higher-lethality suicide attempts in depressed inpatients”; *Journal “Biological Psychiatry”*.1997; 41:162-171
 13. May, A.M., Klonsky, E.D., & Klein, D.N. (2012). Predicting future suicide attempts among depressed suicide ideators: A 10-year longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 946-952.
 14. Ribeiro J.D., Bodell LP, Hames J.L., Hagan C.R., Joiner T.R. “An empirically based approach to the assessment and management of suicidal behavior”; *Journal of Psychotherapy Integration* 2013, 207–221
 15. Shekunov, J., Geske, J.R., & Bostwick, J. M. (2013). “Inpatient medical–surgical suicidal behavior: A 12-year case–control study.” *General Hospital Psychiatry* 423–426
 16. Takara K., Kondo T. “Comorbid atypical autistic traits as a potential risk factor for suicide attempts among adult depressed patients: a case-control study” <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25328535>
 17. World Health Organization [WHO] 2014 <http://www.who.int/countries/rus/en/>
 18. www.healthline.com/symptom/agitation
 19. Կ.Ե. Վարդանյան, Ինքնաազդեսիայի հոգեբանական պատճառականությունը և կանխարգելման ուղիները, Դոկտորական ատենախոսություն, Երևան, 2015, 451 էջ, - 58

ՍՈՒԻՑԻԴԱԼ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ԵՎ ԱԺԻՏԱՑԻԱՅԻ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԸ

ԶԱՐՈՒՀԻ ԵՐԵՄՅԱՆ

Հայ-Ռուսական համալսարանի հումանիտար գիտությունների
ինստիտուտի հոգեբանության բաժին, չորրորդ կուրս

Սույն հոդվածում վերլուծվում է սու-
իցիդալ վարքագծի և աժիտացիայի
հարաբերակցությունը և բացահայտ-
վում է չափավոր դրական հարաբե-
րակցություն նշված երկու կատեգորի-

աների միջև: Սույն հոդվածի արդյունք-
ները կարող են նպաստել ինքնասպա-
նության փորձերի հայտնաբերմանը և
կանխարգելմանը:

THE ISSUE OF CORRELATION OF SUICIDAL BEHAVIOR AND PSYCHOMOTOR AGITATION

ZARUHI YEREMYAN

Fourth year student, department of Psychology,
Institute of Humanitarian Sciences of Russian-Armenian University

The current article analyses the issue
of correlation of suicidal behavior and
psychomotor agitation and reveals a
moderately positive relationship between

the two categories. The results of this
article may help to improve the detection
and prevention of suicide attempts.

ՇՈՂԻԿ ՈՍԿԱՆՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի նախադպրոցական մանկավարժության և մեթոդիկաների ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ ՀՈՎՀԱՆ ՈՍԿԵՔԵՐԱՆԻ «ՃԱՌԵՐԻ ԸՆՏՐԱՆԻ» ԺՈՂՈՎԱԾՈՒԻ ՄԵՋ

Վաղ քրիստոնեական շրջանի աստվածաբանների ստեղծագործությունների և աշխարհայեցողության վրա թույլ է եղել անտիկ փիլիսոփայության, մասնավորապես՝ Պլատոնի ազդեցությունը, որն ինքնին կարողացել էր միավորել գաղափարն ու մատերիան մեկ ընդհանրական աշխարհում, որը և՛ զգայական էր, և՛ նյութեղեն, և՛ իդեալականորեն ներդաշնակ ու գեղեցիկ: «Եկեղեցու հայրերը» հելլենական փիլիսոփայությունն օգտագործեցին միայն իբրև գործիք և մեթոդ իրենց ժամանակաշրջանի մարդկանց դյուրին եղանակով ու մատչելի լեզվով քրիստոնեական հիմնական դրույթներին ծանոթացնելու համար: «Եկեղեցու հայրեր»-ից ամենանշանավորն ու ակնառուն աստվածաբան, գրող և ճարտասան Հովհան Ոսկեբերանն էր, որը հանդես եկավ սոցիալական հավասարության գաղափարի պաշտպանությամբ և քրիստոնեական մանկավարժության դիրքորոշումից դիտարկեց և առաջարկեց սոցիալականացման և սոցիալական դաստիարակության հարցեր:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. աստվածաբան, քարոզ, բարձրաստիճան եկեղեցական գործիչ, սուրբ գիրք, ճգնավորական խստակեցություն, բարեպաշտ վարք, ճարտասանական բարձր արվեստ, աղքատախնամ սոցիալական գործունեություն, պատրիարք:

Բյուզանդական բարձրաստիճան եկեղեցական գործիչ, գրող և հռետոր Հովհան Ոսկեբերանը՝ ազգությամբ ասորի, ծնվել է Անտիոքում (մոտ 346-407 թթ.)՝ հարուստ քրիստոնեական ընտանիքում: Փոքրիկ Հովհանին և նրա ծնողներին՝ իբրև քրիստոնյա մկրտել է Կոստանդնուպոլսի պատրիարք (398-404 թթ.) Անտիոքի Մելետիոս հայրապետը՝ ազգությամբ հայ: Նրա հովանավորությամբ Հովհանը սովո-

րել է Անտիոքի նոր մկրտվածների դպրոցում: Քրիստոնեության դասերի հետ մեկտեղ ժամանակի նշանավոր իմաստասերների և հռետորների մոտ նա հետևել է նաև փիլիսոփայության և արտաքին գիտությունների դասընթացներին, սովորել սովեստ Լիբանոսի և աստվածաբան Դիդորոս Տարսունացու մոտ: Այնուհետև Աթենքում փիլիսոփայության ուսումնասիրությունը շարունակել է Անթոմիոս փիլիսոփայի

մոտ: Իր ժամանակի համար նա ստացել է փայլուն կրթություն՝ ինչպես կրոնական, այնպես էլ աշխարհիկ: Մեծ ջանասիրությամբ ու հետևողականորեն նա զբաղվել է նաև սուրբ գրքերի և աստվածաբանության ուսումնասիրությամբ, այնուհետև Անտիոքի մերձակա լեռներում՝ քարայրի մեջ, կամովին իրեն ենթարկել է ճգնավորական խստակեցության: 381 թվականին Մելետիոս հայրապետի կողմից նա ձեռնադրվել է սարկավագ, 386 թվականին՝ քահանա, որից հետո կարգվել է Անտիոքի գլխավոր եկեղեցու քարոզիչ: «Եվ ո՛վ կարող է նրա շնորհների բազմությունը և նրա խոսքերի պայծառությունը պատմել,-արձանագրում է Վարք Սրբոց,- եվ կարգավոր քահանա լինելով՝ բոլորից հռչակավոր և անվանի եղավ: Եվ իր շնորհների համար եպիսկոպոսության պատվի կոչվեց թագավորի և սինկղիտոսի դրոմամբ, ինչպես և եպիսկոպոսների և եկեղեցու ժառանգորդների, երանելի Հովհաննիս 40 տարեկանում Կ. Պոլսի եպիսկոպոս ձեռնադրեցին, և մեծ ուրախություն եղավ իր վիճակյալների համար...»:¹

Բարեպաշտ վարքի և առաքինությունների մասին նրա իմաստուն բանախոսություններն ու սուրբ գրքերի մեկնությունները՝ բացահայտելով մարդկային հոգու և մարմնի թուլություններն ու արատավոր կողմերը, բոլորին ուսուցանում և դաստիարակում էր ի վերուստ իրեն շնորհված վարդապետությամբ՝ միաժամանակ լուսավորելով ինչպես քաղաքի տղամարդկանց ու կանանց, այնպես էլ ծերերին ու մանուկներին: Նրա քարոզներն աչքի են

ընկել ճարտասանական բարձր արվեստով և հոգեբանական անբացատրելի ազդեցություններով: Իր հոգեղեն և սքանչելի քարոզների ու պերճախոսության համար նա փառակերտվել է «Ոսկի բերան» պատվանունով:

Հովհան Ոսկեբերանը իրականացրել է նաև աղքատախնամ սոցիալական լայնածավալ գործունեություն: Անտիոքի եկեղեցում նրա անմիջական նախաձեռնությամբ ու սրտացավ հոգածությամբ ամեն օր կերակրվել և անհրաժեշտ խնամք են ստացել ավելի քան 3000 որբեր, այրիներ, ծերեր, բանտարկյալներ ու տնանկներ: Անտիոքում և Մերձավոր Արևելքում նա մեծ ժողովրդականություն է վայելել հարուստների ցովի ու շվայտ կենցաղի դեմ պայքարի բանախոսություններով և սոցիալական հավասարության մասին ժողովրդավարական ու մարդասիրական քարոզներով: Քարոզներից մեկում խոսքն ուղղելով արքունիքին, բարձրաստիճան եկեղեցականներին, զինվորներին ու զորավարներին՝ անթաքույց վրդովմունքով դիմում է նրանց՝ «Զգույշ եղիր (դու), որ այդ խորհրդի տերն ես. թագավոր ես, թե՛ զորավար, կամ եթե այլ մեկը անարժանությամբ մերձենա, արգելիր, որովհետև նրանից ավելի մեծ իշխանություն ունես (դու) և ոչ սպիտակ պարեգոտ, որ կոկած-հղկած շրջում են կոտրատվելով...»:²

398 թվականին Հովհան Ոսկեբերանը հրավիրվել է Կոստանդնուպոլիս և իր կամքին հակառակ օժվել պատրիարք: Այսուամենայնիվ, նա եռանդով ու նախանձախնդրությամբ լծվել է քրիս-

1. Վարք Սրբոց, հատոր Գ, Ս. Էջմիածին-2010:

2. Նույն տեղում:

տոնեական կենցաղից հեռացած անբարո և վեճերով լի կյանքով ապրող մայրաքաղաքի բնակչության բարքերի բարեփոխման դժվարին գործին: Նույն անաչառությամբ և խստությամբ քննադատել է նաև արքունական զեխությունները: Ջանացել է ստեղծել Կոստանդնուպոլիսի պատրիարքությանը ենթակա տիեզերական եկեղեցի: Արիստոկրատիային, արքունիքին և եկեղեցական վերնախավին քննադատելու համար շնորհագրկվել է հոգևոր կոչումից, իսկ 403 թվականին Քաղկեդոնի Կաղնյաց ժողովը աթոռագրկել է նրան և աքսորել Բյուզանիա, սակայն մեկ օր անց ժողովրդի համառ պահանջով նա նորից վերադարձել է Կոստանդնուպոլիս՝ իր աթոռին: Վերստին դառնալով արքունիքի, մասնավորապես, Եվդոքսիա կայսրուհու և Ալեքսանդրիայի Թեոփիլոս պատրիարքի խարդավանքների զոհ՝ 404 թվականին՝ հակառակ ժողովրդի կամքին և Արևմտյան եկեղեցու հայրերի պաշտպանությանը, Արկադիոս կայսեր հրամանով աքսորվել է Փոքր Հայքի Կոկիսոն քաղաքը, որտեղ մնացել է երեք տարի: «Այդ ընթացքում,-արձանագրում է Ժամանակագիրը,- ուխտավորների անընդմեջ շարք է ձգվել դեպի Կոկիսոնի հայ եկեղեցի: Տեսնելով Ոսկեբերանի աճող հեղինակությունը՝ թշնամիները խնդրել են Արկադիոս կայսրին աքսորել նրան մերձսևծովյան Պիտոս անմարդաբնակ վայրը: Այստեղ նա ենթարկվել է ծանր տաժանակրության. ցուրտ ձմռանը ճանապարհի մեծ մասն անցել է հետիոտն և Պոնտոսի Կոմանա քաղաքի մոտ, աք-

սորավայր չհասած վախճանվել»:¹

Հովհան Ոսկեբերանը վախճանվել է 407 թվականի սեպտեմբերի 14-ին Պոնտոսի Կոմանա քաղաքում: Նրա մահից 35 տարի անց Կոստանդնուպոլիսի նորընտիր պատրիարք Պրոկղոսի հատուկ որոշումով և նրա սեփական նախաձեռնությամբ Հովհան Ոսկեբերանի աճյունը մեծ հանդիսությամբ տեղափոխվել է Կոստանդնուպոլիս և ամփոփվել Ս. Առաքելոց եկեղեցում:²

Հովհան Ոսկեբերանը թողել է մատենագրական հարուստ ժառանգություն (մեկնություններ, դավանաբանական և հակաճառական գրվածքներ, ճառեր, քարոզներ, ներբողներ, թղթեր, նամակներ և այլն), որը նշանակալի դեր է կատարել քրիստոնեական մտքի զարգացման պատմության մեջ: Նրա երկերն ու գործերն իրենց ձևաբովանդակային կառուցվածքով եղել են միջնադարյան հռետորական խոսքի և ոճի, նաև եկեղեցական բեմբասացության դասական նմուշներ: Առանձնապես ուշագրավ են նրա բարոյախոսական ճառերն ու հորդորակները (հեզության և հանդուրժողականության մասին, հպարտության մասին, հավատի մասին, սիրո մասին, աղոթքի մասին, գթասրտության և ողորմաձասիրության մասին, դաստիարակության մասին և այլն), որտեղ հեղինակը փառաբանում և բարձրացնում է քրիստոնեական մարդասիրական առաքինությունը՝ «Լավ է տալն, քան զառնուլն» առաքելական սկզբունքով: Դրա համար նա արժանացել է նաև «Սուրբ Հովհաննես Ողորմած» երկակի պատվանուին:

1. Տես Ս. Հովհան Ոսկեբերան, Ճառերի ընտրանի, Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածին, 2007, էջ 3:

2. Տես «Քրիստոնյա Հայաստան» հանրագիտարան:

Հովհան Ոսկեբերանի կյանքն ու մատենագրական վաստակը բազմաթիվ աղերսներով առնչվում է հայ իրականության հետ: Նրա երկերի մեծ մասը հայ վարդապետերը թարգմանել են դեռևս 5-րդ դարում՝ գրերի գյուտից և Աստվածաշնչի թարգմանությունից անմիջապես հետո: Թարգմանությունների լեզուն և ոճը՝ իրենց թարգմանական արվեստի ստույգությամբ, մաքրությամբ ու գեղեցկությամբ, իրականորեն, համարվում են դասական թարգմանություններ:

Քննարկելով սոցիալ-մանկավարժական բնույթի հարցեր՝ Հովհան Ոսկեբերանը ձևաբովանդակային առումով առաջին տեղը նախ հատկացնում էր քրիստոնեական, ապա նաև ընտանեկան դաստիարակությանը: Այսինքն՝ մերժում էր ինչպես Պլատոնի, այնպես էլ անտիկ շրջանում, հետագայում՝ նաև Վերածննդի դարաշրջանում ձևավորված հասարակական դաստիարակությունը: Եթե սոցիալական մանկավարժության ժամանակակից հայեցակարգերում ընտանիքը և կրոնը (հետևապես՝ նաև ընտանեկան և կրոնական դաստիարակությունը) դիտարկվում են իբրև առանձին սոցիալական կառույցներ, ապա Ոսկեբերանի մոտ դաստիարակության այդ երկու բաղադրամասերը (հետևապես՝ նաև ընտանիքը և կրոնը) հանդես են գալիս միասին՝ իբրև մեկ միասնական ամբողջություն: Քրիստոնեական աշխարհընկալման հետ հաղորդակցվելուն երեխային պետք է օգնեն ծնողները, եկեղեցականները և համայնքը: Այսօրինակ միջնորդավորված աշխարհընկալման միջոցով երեխաները պետք

է նախապատրաստվելին ինչպես բարեպաշտ կյանքին, այնպես էլ սոցիալական կյանքին: Ճշմարիտ հավատը մարդուն սովորեցնում է բարեհարմար կենցաղավարության, բարեգութ վերաբերմունք մերձավորի նկատմամբ, սովորեցնում է նաև, թե ինչպես մարդը պետք է իրեն պահի կյանքի ցանկացած պայմաններում: Նա բոլորին քարոզում էր հեռու մնալ անբարո և սին հաճույքներից, քանի որ «Աստծուն ատելի են իրենց պարկեշտությունը կորցնողները...»:՝¹

Հասարակությունը «արտաքին», սլավյալ դեպքում՝ անտիկ, հեթանոսական և քրիստոնեական դաստիարակության մեջ շատ հաճախ մեկնաբանվում էր նրանց մարդաբանական պատկերացումների առանձնահատկություններով ու տարբերություններով: Այսպես, ըստ Պլատոնի և անտիկ շրջանի մյուս փիլիսոփաների համոզմունքներում, եթե ի սկզբանե մարդը որոշակի հեռավորության վրա էր գտնվում աստվածներից, ուրեմն իր սոցիալական կյանքը նա պետք է կառուցեր սեփական ուժերով, իր ստացած արտաքին դաստիարակության միջոցով: Ինչպես Հովհան Ոսկեբերանի, այնպես էլ վաղ քրիստոնեության շրջանի աստվածաբանների հայացքներում և ուսմունքներում շեշտադրվում էր այն, որ հասարակական տարբեր հաստատություններում երեխաները ստանում էին սուկ աշխարհիկ կրթություն, մինչդեռ նրանց հոգևոր լուսավորվածությունը, հոգևոր դաստիարակությունն ու հոգևոր բարեպաշտությունը մղվում էր հետին պլան: Այսպիսով՝ թեպետ վաղ քրիստոնեական մանկավարժու-

1. Տես Վարք Սրբոց, հատոր Գ, Ս. Էջմիածին-2010:

թյունն ամբողջովին չէր մերժում հասարակական դաստիարակությունը՝ նրա մեջ տեսնելով նաև ռացիոնալ հատիկներ, այդուհանդերձ, նրա նկատմամբ չունեի այնքան էլ մեծ վստահություն: Դա բացատրվում էր երկու պարզ պատճառով. նախ՝ շատ հոգևոր հայրեր ու աստվածաբաններ, ապրելով կիսահեթանոսական միջավայրում, իրավացիորեն ենթադրում էին, որ հին հունական հասարակական դպրոցը երեխաներին ու պատանիներին հիմնականում տալիս էր տեղեկություններ անտիկ փիլիսոփայությունից՝ ի վնաս ճշմարտության և հոգևոր գիտելիքների, և երկրորդ՝ այդ շրջանում ուսումնական հաստատությունների գերակշիռ մասի հիմնական նպատակը հասարակության մեջ հասուն կյանքի նախապատրաստումն էր, իսկ մարդու աշխարհայացքի հիմքը, որը քրիստոնեական տեսանկյունով առավել կարևոր էր, հիմնականում դրվում էր ընտանիքում և նրա շրջակա միջավայրում: Այդ պատճառով էլ քրիստոնյա ծնողների և հոգևոր ուսուցիչների կողմից իրականացվող դաստիարակությունը կազմում էր քրիստոնեական մանկավարժության առանցքը:

Վաղ միջնադարում սկիզբ առավ հասարակական դաստիարակության նշանակության վերականգնման գործընթացը: Դա գլխավորապես կապված էր պետության մեջ քրիստոնեության դիրքորոշման ամրակայումով, եկեղեցու դերի հզորացմամբ և ուսումնական հաստատությունների վրա նրա վերահսկողության ուժեղացմամբ: Այդ միտումն իր հետագա զարգացումը գտավ նաև վերածննդի դարաշրջանում, որը հիմնականում պայ-

մանավորված էր ինչպես զուտ օգտապաշտական հանգամանքներով, այնպես էլ տնտեսության զարգացումով և հասարակության սոցիալական ու քաղաքական կառուցվածքով: Սոցիալական դաստիարակության գաղափարների առաջընթացը ընտանեկան դաստիարակության համեմատ ուներ նաև փիլիսոփայական պատճառաբանում և հիմնավորում՝ կապված անտիկ փիլիսոփայության նկատմամբ հետաքրքրությունների բարձրացման հետ, առաջին հերթին Պլատոնի, արդեն ոչ թե իբրև հետազոտության մեթոդ, այլ որպես ինքնագնահատում:

Հովհան Ոսկեբերանի թողած վիթխարի ժառանգությունն իր տարողությամբ, նաև ժանրային բազմազանությամբ, թեմատիկ հարցադրումների հագեցվածությամբ ու ձևախմբատային կառուցվածքի ամբողջականությամբ ու համակարգվածությամբ, հիրավի, գերազանցում է այն ամենին, ինչ մնացել էր վաղ քրիստոնեական շրջանի աստվածաբանների ժառանգությունից: Այն ամենը, ինչ գրել ու ստեղծագործել է նա կարելի է գտնել և կրոնականություն, և կրոնական գրականություն, և փիլիսոփայություն, և ժամանակագրություն, և բարոյախոսություն, և քննաբանություն և, որ մեզ համար չափազանց կարևոր է, քրիստոնեական և սոցիալական մանկավարժություն: «Բազում են վարդապետության խոսքերն ու սուրբ գրքերի մեկնությունները,- գրում է Վարք Սրբոցը,- որ երանելի տեր Հովհանը՝ Կ. Պոլսի եպիսկոպոսը թողել է սուրբ եկեղեցու ուխտի մանկանց խրատի և ուսման համար, որ և գրքերում ժողովված կազմում են տասներկու հազար ճառեր, նաև որոնց

համար նա Ոսկերեքերան կոչվեց»:¹Նրա ստեղծագործություններն ըստ իրենց ոճի ու մեթոդիկայի չունեն կրոնական երկերին ներհատուկ բարդ ու խորին ոճաբանություն, խոսքի և մտքի անհարկի ծեծծեքումներ, բառի ու նրա իմաստային նշանակության անհամաչափություններ: Դրանք դյուրիասկանալի, հետաքրքիր և մատչելի են ընթերցողին, ունեն ինչպես ճանաչողական, այնպես էլ ուսուցողական ու դաստիարակչական նպատակաբանություն:

Հովհան Ոսկերեքերանի ստեղծագործությունների գերակշիռ մասը կրոնականից զատ, առհասարակ, վերաբերում են մարդկային հոգու, մտքի ու կյանքի պրոբլեմատիկային: Հատկապես ուշագրավ են և մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում կրոնաբարոյախոսական բովանդակությամբ նրա ճառերը, որտեղ մի կողմից նա քննաբանում և անխնա ծաղկում է մարդկային այնպիսի կրքեր, արատներ ու մոլություններ, ինչպիսիք են՝ ազահությունը, փառամոլությունը, հարստություն կուտակելու անհագ տենչը, իշխանատենչությունը, նախանձը, զագրախոսությունն ու բանասարկությունը, զայրացկոտությունն ու անհանդուրժողականությունը, իսկ մյուս կողմից, ի վերուստ իրեն շնորհված աստվածային վարդապետությամբ, վերոգրյալ մարդկային արատներին հակադարձում է սիրո և բարության, բարեկամության ու միաբանության, խաղաղասիրության ու համերաշխության, երջանկության ու ընտանեսիրության, չափավորության ու առողջության,

ողորմության ու այլասիրության և համամարդկային այլ բարձրարժեք գաղափարներ: Գաղափարներ, որոնք այսօր էլ նույնքան առաջնահերթ ու արդիական են, որքան անհետաձգելի ու հրատապ էին նաև հեղինակի ապրած դարաշրջանում: Խոսքն ուղղելով իր պատանի ընթերցողին՝ դարերի հեռուներից նա պատգամում է՝ «Ուզում ես ինչ-որ մեկին ծառայել: Չեմ առարկում. բայց թող որ դա ուրիշին դառնություն չպատճառի: Չէ՞ որ, դրա համար չեն մեզ ուսուցիչներ տրված, որպեսզի թշնամանք ունենանք միմյանց հանդեպ, այլ որպեսզի բոլորս մի միություն կազմենք: Ինչու՞ ես դու մենակ: Ինչու՞ շատ ընկերներ ձեռք չես բերում: Ինչու՞ չես դառնում սիրո արարիչ: Ինչու՞ չես հաստատում բարեկամություն՝ առաքինության այդ մեծագույն փառաբանումը»:²

Եթե սերն ու բարեկամությունը անվանի բարոյախոսը փառաբանեց որպես մարդկային բարձրագույն առաքինություն, ապա շողոքորթությունն ու զագրախոսությունը նա համարեց մարդկային բոլոր արատներից ամենավտանգավորն ու վատագույնը: Իր քարոզներում և ընտրանի ճառերում շարունակ և անդադրում նա ուսուցանում և միաժամանակ զգուշացնում էր, որ առանց տարբերակման ու խտրության ամեն ինչ՝ լավը և վատը, գովաբանելը ոչ թե բարեկամի վարքագիծ է, այլ՝ շողոքորթի ու զագրախոսի, ընդհակառակը, լավ գործի դրվատելը և վատ արարքի պարսավելը՝ սա է ճշմարիտ ընկերոջ և բարեկամի պարտքը. «Ահա թե ինչու,-գրում է նա,- անհաճո է

1 Վարք Սրբոց, հատոր Գ, Ս. Էջմիածին-2010:

2. Ընդհանրական եկեղեցու հայրեր, հատոր Գ, Ս. Հովհան Ոսկերեքան, Ճառերի ընտրանի, հրատ. Ս. Էջմիածին-2007, էջ 17:

թշնամին, երբ գովաբանում է, և հաճո է բարեկամը, անգամ երբ նախատում է ինձ: Նա, ով թեպետև համբուրում է ինձ, անհաճո է, նա, ով թեպետև վիրավորում է ինձ, հաճո է: Ճշմարիտ է ասված՝ «Լավ է բարեկամի ապտակը, քան թշնամու նենգ համբույրը» (Առակ. 27, 6):¹ Քարոզելով սեր և բարեկամություն՝ բարձրաստիճան եկեղեցականը քաջ համոզված էր, որ սիրո ուժը հավասարազոր է բնության ուժին, նույնիսկ ավելին, որովհետև այն, ինչ որ չի կարող անել բնությունը, անում է սիրո ուժը, ուրեմն, վաստակենք սիրո ուժը և դրանով ապահովենք մեր հոգևոր ու մարմնավոր անվտանգությունը: «Մինչև էրբ մեզ պիտի սահմանափակենք մեկով կամ երկուսով: Նա ով ունի բազմաթիվ բարեկամներ, թեկուզև աղքատ լինի, հարուստներից ավելի հարուստ է, ինչ չի հանդգնի ասել իր համար, նրա փոխարեն կասեն բարեկամները, ինչ չի կարող ձեռք բերել իր համար, ձեռք կբերի մյուսների շնորհիվ»:²

Ինչպես Պլուտարքոսը, Ոսկեբերանը նույնպես մեծահռչակբարոյագետ և բարոյախոս էր: Նրա ստեղծագործական տարերքը բարոյախոսությունն էր, որի նպատակաբանությունը սովորական, մահկանացու մարդուն ճիշտ գործել ու ապրել սովորեցնելն էր: Կյանքին նախապատրաստվելու, այսինքն՝ սոցիալականացվելու համար, մարդը պետք է ստանար կրոնական և ընտանեկան դաստիարակություն, պետք է անդադրում սովորեր ու դաստիարակվեր, պետք է հորդորներ ու խորհուրդ-

ներ ստանար ծնողներից, շրջապատի պատկառելի և առաջավոր մարդկանցից, ավագներից ու ամենափորձառուներից: Կարգին ու կատարյալ մարդ դառնալու համար պետք է տիրապետեր ինչպես անձնական, այնպես էլ հասարակական ու համամարդկային բազմատեսակ բարոյական արժեքների, պետք է շարունակ մաքատեր ու պայքարեր կյանքի ճիշտ ձևերին հարմար ու պատշաճ արժանիքներ ձեռք բերելու համար:

Սա Հովհան Ոսկեբերանի մշակած ճիշտ ապրելու կյանքի բանաձևն էր:

«Հարստություն և աղքատություն» ընտրանի ճառում Ոսկեբերանը, ելնելով իր կրոնափիլիսոփայական հայեցաբանությունից, զարգացնում է այն մտահղացումը, որ ճիշտ ապրելը ամենևին էլ հարուստ լինելը չէ, քանի որ ինչպես մարդու կյանքն է ժամանակավոր ու ենթակա մահվան, ճիշտ այդպես էլ հարստությունը ենթակա է անկման, փլուզման, ուրեմն՝ «Ինչու՞, ի՞նչ մարդ, հարստությունը քեզ ցանկալի է թվում: Անշուշտ, լավ սեղանից ստացած հաճույքի համար, ամբիոնի և թիկնապահների կողմից արժանացած հարգանքի համար, բաղկացած այն մարդկանցից, ովքեր ծառայում են քեզ հանուն հարստության, այն բանի համար, որ դու կարող ես վրեժխնդիր լինել քեզ վիրավորողներից և սարսափ տարածել բոլորի վրա: Ուրիշ այլ պատճառներ դու չես կարող նշել՝ բացի հաճույքից ու շողոքորթությունից, ահից ու վրեժխնդրությունից»:³ Ստուգապես, հարստությունը, փաստորեն,

1. Նույն տեղում, էջ 19:
 2. Նույն տեղում:
 3. Նույն տեղում, էջ 84:

մարդուն ո՛չ ավելի իմաստուն է դարձնում, ո՛չ ավելի զուսպ, ո՛չ բարի, ո՛չ մարդասեր և նրա հոգու մեջ ոչ մի այլ առաքինություն չի դնում կամ պատվաստում: Թերևս հարստությունը այն պատճառով է «ցանկալի» ու «բաղձալի», որ այն մարդու մեջ առաջացնում է ուժգին կրքեր, զայրույթը վերածում գործի, վիթխարի չափերի հասցնում հիվանդագին փառատենչությունը և մղում նրան սնապարծության ու ամբարտավանության. « Ես միշտ ասում եմ,-գրում է նա,- թե հարստությունը դավաճանաբար փոխում է նրանց, ովքեր վատ են օգտագործում այն. ահա գալիս է ժամանակը, որ ապացուցում է այդ խոսքերի իրավացիությունը: Ինչո՞ւ ես պահպանում այն, երբ փորձության պահին քեզ օգուտ չի բերում: ...Իսկ ես հարուստներին հոգեհան եմ անում, ավելի ճիշտ՝ ոչ թե հարուստներին, այլ նրանց, ովքեր չեն կարողանում օգտվել հարստությունից: Միշտ էլ ասում եմ, բայց ոչ թե մեղադրելով հարուստին, այլ գիշատչին: Այլ բան է հարուստը, այլ՝ գիշատիչը. տարբերի՞ր այդ բաները և մի՛ խառնիր անմիավորելին»:¹ Նրա տրամաբանությամբ, անընչաքաղցությունը ուժեղ զենք է և անհաղթահարելի պաշտպանություն: Հետևաբար՝ միայն նա, ով մերժել է հարստությունը և բաժանել աղքատներին, այն օգտագործել է ինչպես հարկն է և հեռանալով այս աշխարհից՝ նրա վրա ունեցել է կատարյալ իշխանություն. «Որտե՞ղ է հարստությունը: Մեծ հաճույքով կհարցնեի մեռյալներին՝ որտե՞ղ է հարստությունը: Սա որպես հանդիմանություն չեմ ասում, ո՛չ, և ոչ

էլ այն բանի համար, որ բորբոքեմ վերքերը, այլ այն պատճառով, որպեսզի ուրիշների կործանումից ձեզ համար խաղաղ հանգրվան պատրաստեմ»: Իրականում մենք բոլորս սուկ օգտագործող ենք և ոչ ունևոր: Եթե նույնիսկ մեր ողջ կյանքի ընթացքում հարստությունը մնա մեր ձեռքին, և ոչ մի դժբախտություն չպատահի, մինևույն է, մահից հետո կամա-ակամա այն զիջում ենք ուրիշին՝ դրանից միայն օգտվելով, սակայն՝ նրա վրա իշխանություն չունենալով, և վերաբնակվում ենք անդրշիրիմյան կյանքում՝ լինելով միանգամայն մերկ ու ոչինչ չունենալով, ուրեմն, եթե մեկը կամենում է Ա տիրել, Ա օգտագործել, Ա կատարյալ իշխանություն ունենալ իր ունեցվածքի վրա, թող երես թեքի ցանկացած հարստությունից և ինչքից, որովհետև՝ «Աստված քեզ հարուստ է դարձրել, որպեսզի դու օգնես կարիքավորներին, որպեսզի ուրիշներին փրկելով՝ քավես մեղքերդ, քեզ փող է տվել ոչ այն բանի համար, որպեսզի դու փականք դնես քո կորստյան վրա, այլ որպեսզի ծախսես քո փրկության համար»:²

Հովհան Ոսկեբերանն իր քննաբանությունից դուրս չի թողել պետության, ղեկավարի և ղեկավարության, իշխանության և փառքի՝ որպես սոցիալ-մշակութային ավանդույթ-սովորույթների մասին, խոհափիլիսոփայական մտորումներն ու խորհրդածությունները: Թե ինչպիսին պետք է լիներ թագավորը, զորավարը, առաջնորդը և ընդհանրապես ղեկավարը, նա ուներ իր յուրաքանչյուր և առանձնահատուկ պատկերացումները. «Ճշմարիտ է այն թագավոր-

1. Նույն տեղում, էջ 88:
2. Նույն տեղում, էջ 100:

րը,-գրում է նա,- ով իշխում է բարկությանը, նախանձին և հաճույքներին, և ամեն ինչ ենթարկում է Աստծո օրենքներին ու ազատ պահելով միտքը՝ թույլ չի տալիս, որ հոգում բնակվի հաճույքի իշխանությունը, այդպիսի մարդուն ես հաճույքով կուզենայի տեսնել ծովերի ու երկնքի, քաղաքների, ժողովուրդների ու բանականների առաջնորդ»:¹

Նա ով իր հոգու կրքերը ղեկավարում է առողջ բանականությամբ, հեշտությամբ կղեկավարի նաև մարդկանց՝ համաձայն համամարդկային օրենքների, այնպես որ, ենթականների համար կարող է լինել հոր նման մեկը, ով քաղաքացիներին վերաբերվում է ամենայն խոնարհությամբ, իսկ նա, ով արտաքուստ իշխում է մարդկանց վրա, բայց ինքը ծառայում է գայրութին, իշխանատենչությանն ու հաճույքներին, առաջին՝ կարող է ենթականների աչքին ծիծաղելի թվալ, որ կրում է «թանկագին քարերով զարդարված ոսկե թագ», սակայն խոհեմությամբ չի թագադրված, որ «ողջ մարմինը շողշողում է ծիրանիով», իսկ հոգին մնացել է անզարդ, երկրորդ՝ նա կարող է չհմանալ, թե ինչպես տնօրինի իշխանությունը, որովհետև նա, ով ի վիճակի չէ կառավարել իրեն, ինչպես կարող է ուրիշներին կառավարել օրենքներով: Պետք է ձգտել ոչ այն բանին, որ օգուվենք մեծարանքներից ու իշխանությունից, այլ նրան, որպեսզի լինենք առաքինության ու իմաստասիրության մեջ: Ուժն ու իշխանությունը հաճախ դրդում են մարդուն աստծուն անհաճ բաներ անել, ուստի հարկավոր է ունենալ չափազանց արի հոգի, որպեսզի կարո-

ղանաս օգտվել մեծարանքից, փառքից և իշխանությունից: Նա ով զուրկ է բարձր արժանապատվությունից, սկամա իմաստակում է, իսկ նա, ով ունի այն, ունենում է զգացողություն՝ նման այն բանին, որ «...ինչ-որ մեկը, ապրելով բարեպետ և գեղեցիկ կույսի հետ, իր համար սովորություն է դարձրել երբեք նրան չնայել անպատկառ հայացքով: Այսպիսին է իշխանության բնույթը»:²

Նա կարծում էր, որ բարձր արժանապատվությունից և առողջ բանականությունից զուրկ ղեկավարը «... սկամա շատերին դրդում է վիրավորանքներ հասցնել, բորբոքում է գայրութը, լեզուն անսանձ է դարձնում, բացում է բերանը և, ասես, ավելոծելով հոգին՝ մղում անհուն չարությունների», քանզի համբավն ու հաջողությունը ժողովրդի մեջ, որքան ավելի հոչակում են մարդուն, էլ ավելի վտանգավոր են դարձնում նրան, որովհետև այդպիսի մարդը չի կարող անգամ դադար առնել ու ազատ շնչել՝ ունենալով այդպիսի ծանր պարտականություն ու պատասխանատվություն: Հետևապես՝ այդպիսի մարդը, թեկուզև կատարի հազարավոր բարի գործեր, մեծ դժվարությամբ կմտնի «երկնային թագավորություն», որովհետև սովորաբար ոչինչ այնքան ամբարտավան չի դարձնում ղեկավարին, որքան ամբոխից ստացած փառքը: Կարողանալ տանել անպատվությունը մեծ և ազնիվ բան է, սակայն փառքի տիրանալը պահանջում է կորով և չափազանց մեծ հոգի, որպեսզի ունենալով դրանք՝ կարողանալ չմեծամտանալ, չգոռոզանալ: Ար-

1. Նույն տեղում, էջ 134:

2. Նույն տեղում, էջ 135:

դարև, ոչ մի բան մարդկանց այդքան անմիտ և հանցավոր չի դարձնում, որքան փառքի հետ կապվածությունը, և ոչինչ նրանց ավելի հարգարժան ու հաստատակամ չի դարձնում, որքան արհամարհանքը փառքի նկատմամբ:

Մարդկանց հեշտ է ենթարկեցնել վախով, սակայն բոլորին դարձնել համախոհ ու կուսակից և ստիպել, որ նրանք անկեղծորեն տրամադրվեն իշխանությունների հանդեպ, չափազանց դժվար գործ է, և որքան էլ որևէ մեկը փողեր ծախսի, որքան էլ ջանքեր թափի, ինչ էլ որ անելու լինի, հեշտությամբ չի կարող գրավել բազմության տրամադրությունը: Ոչինչ այնքան լավ չի ցուցանում ղեկավարին դրական կողմից, որքան նրա՝ ենթակաների նկատմամբ ունեցած անկեղծ հոգածությունն ու հարգանքը:

Թեև Հովհան Ոսկեբերանի երկերը, հատկապես, նրա ընտրանի ճառերն իրենց մեջ պարունակում են սոցիալականացման, սոցիալական և բարոյական դաստիարակության բազմաձև էջեր, սակայն «Ողորմության և օտարասիրության մասին» ճառն առանձնանում է ինչպես իր թեմատիկ բովանդակությամբ, այնպես էլ սոցիալական հակասությունների և սոցիալական կյանքի հարցերի առավել խորը մեկնաբանություններով: Այս ճառի տրամաբանական խորհուրդն այն է, որ ողորմությունը հավասարապես վերաբերում է ինչպես հարուստներին, այնպես էլ աղքատներին, նաև նրանց՝ ովքեր ապրել են և ապրում են ողորմությամբ, որովհետև «չկա մի այնպիսի աղքատ մարդ, որքան էլ նա չքա-

վոր լինի, որ չունենա թեկուզ և երկու գրոշ: Այդ պատճառով քչից քիչ տվողը կարող է ավելի բարձր լինել նրանցից, ովքեր առատ ողորմություն են տալիս իրենց մեծ ունեցվածքից ...»:

Այսինքն՝ ըստ մեծ իմաստասերի ու բարոյախոսի՝ ողորմածության մեծությունը որոշվում է ոչ այնքան տրված ողորմության չափով, որքան ողորմացողի հոժարությամբ ու տրամադրվածությամբ. «Պետք չէ նայել այն բանին, որ այրին երկու լումա է տալիս, այլ նրան, որ ունենալով ընդամենը երկու լումա՝ նա չի ափսոսում, այլ զոհում է իր ողջ ունեցածը»:¹ Հետևաբար, ողորմացողից պահանջվում է ոչ այնքան առատաձեռնություն, որքան կամեցողություն և ջերմեռանդություն: Հետևությունը, ըստ բարձրաստիճան կրոնավորի, այն է, որ եթե կամեցողություն ունենք և փութաջան ենք, ապա ոչ մի վնաս չկա աղքատ լինելու մեջ, իսկ եթե չունենք, ապա հարստությունից էլ ոչ մի օգուտ չկա: Ողորմությունը գնահատվում է ոչ թե տրվածի չափով, այլ հոժարության և կամենալու առատությամբ: Ուրեմն, եկեք չմտածենք, որ ողորմություն տալուց կպակասի մեր ունեցվածքը, այն չի նվազում, այլ մեծանում է, չի մսխվում, այլ բազմապատկվում է, քանի որ՝ «Ողորմությունը կարծես թե ինչ-որ գործիք է կամ ցանք, ավելի ճիշտ ասած՝ ավելի շահավետ ու անվտանգ և՛ առաջինից, և՛ երկրորդից»:²

Իր խոսքն ազդեցիկ ու պատկերավոր և ուկնդրին ընդունելի ու ընկալելի դարձնելու նպատակով նա մեջբերում է Սողոմոնի առակներից «Ողորմու-

1. Նույն տեղում, էջ 148:

2. Նույն տեղում, էջ 151:

թյուն տվողը փոխ է տալիս Աստծուն» (Առակ. 19, 17) առակը և դրան տալիս է խոհափիլիսոփայական ընդհանրական մեկնաբանություն. «Տեսնու՛մ ես, ինչ հրաշալի ու զարմանալի փոխառություն է: Մեկը վերցնում է, իսկ մյուսը իր վրա է վերցնում պարտքի պատասխանատվությունը: Ինչու՞ նա չի ասում՝ աղքատին ողորմություն տվողը տալիս է Աստծուն, այլ ասում է՝ փոխ է տալիս: Որպեսզի դու չմտածես, թե դա պարզ փոխհատուցում է: Սուրբ Գիրքը գիտե մեր շահասիրությունը, ուշադրության է առնում, որ մեր ազահությունը, ելնելով շահից, ավելին է փնտրում, և մարդը, որ փող ունի, երբեք չի ցանկանա աղքատին պարտք տալ առանց ապահովության, առանց գրավի, երաշխավորության կամ երաշխավորի: Եվ քանի որ Աստված գիտի, որ առանց այդ պայմանների ոչ ոք պարտք չի տալիս, ոչ ոք չի առաջնորդվում մարդասիրությամբ, այլ նայում է միայն շահույթին, մինչդեռ աղքատը այդ բոլորից զուրկ է՝ ոչ ապահովություն ունի, որովհետև ոչինչ չունի, ոչ գրավ կարող է դնել, որովհետև ընչազուրկ է, ոչ երաշխավոր կարող է ներկայանալ, որովհետև աղքատության պատճառով նրան ոչ ոք չի հավատում, և քանի որ Աստված գիտի, որ վերջինս վտանգի է ենթարկվում աղքատության, իսկ փող ունեցողը խստասրտության պատճառով, ապա նրանց արանքում դնում է Ինքն իրեն՝ որպես աղքատի համար երաշխավոր և որպես գրավ՝ պարտք տվողի համար»:¹

Դիմելով հարուստներին, կրկին ու կրկին նա նրանց հորդորում էր ու համառորեն բացատրում, որ աստված այն

բանի համար չէ ձեզ ուրիշներից շատ տվել, որպեսզի դուք ծախսեք անառակության, հարբեցողության, ցանկասիրության, թանկարժեք հագուստների և շվայտության վրա, այլ այն բանի համար, որ տաք կարիքավորներին: Ուրեմն, չպետք է ամաչենք ծառայել աղքատներին, չպետք է հրաժարվենք ծառայել սեփական ձեռքերով, որովհետև մեր ձեռքերն այդպիսի ծառայությամբ օրհնվում են, և եթե այդպիսի ծառայությունից հետո դրանք մեկնում ենք առ երկինք աղոթելու, ապա աստված, նայելով դրանց, անմիջապես մեզ ողորմում է և տալիս է մեր խնդրելիքը: Փող տալը բավական սովորական բան է, սակայն երբ ինքդ ես օգնություն ցույց տալիս կարիքավորներին և դա անում ես սեփական կամեցողությամբ ու սրտացավությամբ՝ դրա համար անհրաժեշտ է ունենալ մեծ և իմաստասեր հոգի: Ելնելով իր կրոնական, փիլիսոփայական և սոցիալ-քաղաքական հայացքներից, հումանիստ փիլիսոփան, «ողորմությունը» դիտարկելով որպես սոցիալականացման գործիք, ձգտում էր ինչ-որ ձևով այն ծառայեցնել աղքատների կարիքներին, դրանով մեղմացնել և չափավորել հարուստների և աղքատների միջև եղած սոցիալական հակադրությունը և այդ կերպով բարեկարգել հասարակությունը, այն դարձնել քիչ թե շատ օրինավոր, արդարացի ու մարդասեր:

Որքան էլ անիրական ու անիրագործելի լինեին նրա գաղափարները, մտահղացումներն ու առաջադրած պահանջները, այնուամենայնիվ, դրանք հենց այն ժամանակաշրջանի, որի մեջ ապրել է Ոսկեբերանը, և ընդ-

1. Նույն տեղում, էջ 155:

հանրապես բոլոր ժամանակաշրջանների համար ունեցել են, ունեն և կունենան ժողովրդավարական և մարդասիրական նպատակաուղղվածություն: «... Ինչպե՞ս ես անտարբեր նայում ցնցոտիների մեջ կորած աղքատին,- խոհականությամբ գրում է նա,-որ քնում է ծղոտի վրա, ցեխի և կեղտի մեջ, ամեն կարգի ցրտի դիմանում: Ո՞ր գազանը չէր մեղմանա՝ տեսնելով այդպիսի թշվառություն: Ո՞վ կարող է այդքան դաժան և անմարդկային լինել, որպեսզի չդառնա խոնարհ ու կարեկից»: Այնինչ կան մարդիկ, որ հասել են այնպիսի դաժանության, որ ոչ միայն չեն խղճում, չեն ցավակցում և թեթևացնում վիշտն աղքատի, այլև հաճախ վիրավորում են նրանց և ասում, որ նրանք արժանի են դրան: Թերևս այն պատճառով, որ նրանք ցանկանում են կերակրվել և ոչ թե սովից մեռնել: «Ո՛չ, ասում ես դու, այլ որովհետև ծույլ են: Իսկ դու չե՞ս ծուլանում՝ տրվելով հաճույքներին: Այնպիսի գործերով չե՞ս զբաղվում, որոնք ցանկացած աղքատությունից վատ են՝ տրվելով ուրիշներին թալանելու ու ճնշելու, ընչազրկելու կրքերիդ: Ավելի լավ կլիներ, որ դու էլ այդպես պարապ լինեիր, որովհետև այդպես տրվել անգործությանը շատ ավելի նախընտրելի է, քան ընչազրկել ու թալանել»:¹ Ոսկեբերանը անվերապահորեն քննադատում և խարազանում է նրանց, ովքեր ոչ միայն զլանում են, այլև կշտամբում, նվաստացնում և վիրավորում են մուրացողին. «Մ՞իթե դա են քեզ սովորեցրել, մարդ: Քեզ պատվիրված չե՞՞ պարապության համար մի՛ մեղադրիր, անազնվության

համար մի՛ հանդիմանիր, ծուլության համար մի՛ կշտամբիր, այլ թեթևացրու նրա աղքատությունը, փրկիր դժբախտություններից և ընկածներին օգնության ձեռք մեկնիր, ուրեմն մի՛ հարցրու նրա կյանքի ու գործերի մասին, երբ պատրաստվում ես ողորմություն տալ. չե՞ որ դա ծայր անպատշաճություն է մի կտոր հացի համար քննության առնել նրա ողջ կյանքը ...»:² Եթե դու տեսնեիր, որ նա բազում միջոցներ ունի և մեծ փառք, ապա արդարացիորեն կարող էիր այդպես վարվել, բայց եթե տեսնում ես, որ նա դժբախտ է, մի ասա, որ նա անառակ է և ծույլ, որովհետև դա դաժանության, անսրտության և մեծագույն անբարտավանության նշան է: Ոսկեբերանի պատճառաբանությամբ ողորմությունը հենց այն դրդապատճառով է ողորմություն կոչվում, որպեսզի մենք ողորմանք և՛ արժանավորին, և՛ անարժաններին, որովհետև եթե մենք սկսենք քննել ու տեղեկանալ անարժանների մասին, ապա արժանավորներին էլ այդքան հեշտությամբ չենք գտնի, իսկ եթե ողորմանք նաև անարժաններին, անկասկած, և՛ արժանավորների, և՛ ամեն կարգի մարդկանց էլ կհանդիպենք: Ով բարյացակամություն է ցուցաբերում աղքատին, կարևոր է կյանքի մասին նրանից ոչ թե հաշիվ պահանջել, այլ թեթևացնել աղքատությունը և բավարարել նրա կարիքները: Ավելի համոզիչ դարձնելու իր մտքերը նա՝ վկայակոչում է հետեվյալ առակը՝ «Ով իր ականջը փակում է տնանկին չլսելու համար, ինքն էլ երբ կանչի Տիրոջը, Տերն էլ իրեն չի լսի» (Առակ. 21, 13): Ուրեմն մարդկանց վերա-

1. Նույն տեղում, էջ 169:

2. Նույն տեղում, էջ 175:

բերվենք այնպես, ինչպես մենք կուզե-
ինք, որ Աստված վարվեր մեզ հետ: Սա
Հովհան Ոսկեբերանի մարդկությանն
ուղղված մարդասիրական պատգամն
էր դարերի հեռուներից:

Բարձրաստիճան եկեղեցականը
համոզված պատճառաբանում էր, որ
ողորմությունը շատ ավելի մեծ զոհա-
բերություն ու նվիրաբերություն է, քան
աղոթքը, պասը և մյուս բաները, եթե,
իհարկե, այն լինում է արդար մղումնե-
րով և նույնպիսի նեղություններով, եթե
մաքուր է ամեն տեսակի շահախնդրու-
թյունից, թալանից ու բռնությունից. «Ով
ցանկանում է հարուստ լինել,-ասում է
Նա,-միշտ էլ փողի կարիք է զգում, իսկ
ով չի ցանկանում հարուստ դառնալ,
միշտ էլ բավարարություն է ստանում:
Ոչ թե հարուստ լինել, այլ չցանկանալ
հարստանալ, ահա թե որն է հարստու-
թյունը: Օրինակի համար ասեմ, որ կա
հարուստ, որ բոլորին անխտիր թալա-
նում է, և կա հարուստ, որ իր հարս-
տությունը տալիս է աղքատներին, մե-
կը հարստանում է հավաքելով, մյուսը՝
ծախսելով, մեկը ցանում է հողը, մյուսը
մշակում է երկինքը»:¹ Ելնելով քրիս-
տոնեական հայեցաբանությունից՝ Նա
քարոզում է մարդկանց հեռու մնալ
թալանից, ազահությունից, զրպար-
տությունից, կաշառակերությունից,
անբարո արք ու բարքից և բացասա-
կան այլ երևույթներից, որովհետև ան-
բարո մարդը չի կարող ողորմած լինել.
«Եթե մենք միևնույն ձեռքերով և ուրիշ-
ներին ենք ճնշում, թեկուզև նրանցից
վերցրածով հագնենք ուրիշներին,
միևնույն է, մենք պատժից չենք խու-
սափի», քանի որ ողորմության հիմքը
դառնում է ցանկացած մեղքի հիմք,

այս դեպքում ավելի լավ է ամենևին չո-
ղորմել, քան այդպես ողորմել:

Նրա գաղափարախոսական լեյտ-
մոտիվը սոցիալական հավասարու-
թյան գաղափարի պաշտպանությունը
և ամեն տեսակ դասային խտրակա-
նության, աչառության, կողմնակալու-
թյան բացարձակ մերժումն էր: Բոլոր
մարդիկ էլ, քարոզում էր Նա, ունեն
միևնույն բնական կարիքները, ուրեմն
և դրանց բավարարելու միջոցները
ամեն տեղ հավասար պետք է լինեն:

Սա էր Հովհան Ոսկեբերանի հավա-
տո հանգանակը:

Վաղ քրիստոնեության շրջանի
աստվածաբաններից թերևս ոչ ոք այն-
քան խորը չթափանցեց սոցիալական
կյանքի հարցերի մեջ և ի վիճակի չե-
ղավ ճիշտ ըմբռնելու ու հասկանալու
սոցիալական կյանքի ներհակություն-
ներն ու հակամարտությունները, որ-
քան Հովհան Ոսկեբերանը: Նա հան-
դես եկավ ինչպես սոցիալական հա-
վասարության գաղափարի պաշտպա-
նությամբ, այնպես էլ քրիստոնեական
մանկավարժության դիրքերից քննա-
բանեց ու առաջադրեց սոցիալակա-
նացման և սոցիալական դաստիարա-
կության հարցեր:

Նրա ընտրանի ճառերի մեջ իր
առանձնահատուկ տեղն ունի «Երե-
խաների դաստիարակության մասին»
ճառը, որտեղ Նա բարձրացնում է երե-
խաների դաստիարակությունը վաղ
տարիքից սկսելու պահանջը: Բոլոր
առաքինություններից կարևորը, որ Նա
պահանջում էր դաստիարակել երե-
խաների մեջ ի սկզբանե, բարեպաշ-
տությունն էր, հետևապես՝ ծնողները
ոչ թե պետք է մտածեն այն մասին, թե

1. Նույն տեղում, էջ 177-178:

ինչպես իրենց զավակներին արծաթով ու ոսկով հարստացնեն, այլ այն մասին, թե ինչպես նրանք դառնան բոլորից հարուստ իրենց բարեպաշտությամբ, իմաստությամբ և առաքինությամբ, ուրեմն, պետք է ջանադարաբար հետևել նրանց «ներս ու դուրս անելը», նրանց «գրույցներն ու հավաքները» և բացահայտելով, որ դրանք մերժելի են, թույլ չտալ, որ դրանք արմատանան և դառնան բնավորություն: «Չէ որ, – գրում է նա, – եթե մեզնից հաշիվ է պահանջվում ուրիշներին հոգ տանելու համար, իսկ ասված է՝ «ոչ ոք միայն իրենը թող չփնտրի, այլ նաև ընկերոջինը» (Լ. Կորնթ. 10, 24), ապա որքան ավելի է պահանջվելու երեխաների համար»:¹ Մինչդեռ ամեն ինչ անում ենք, որպեսզի մեր երեխաներն ունենան հրաշալի տուն և նյութական այլ բարիքներ, սակայն ամենևին անտեսում ենք և ուշադրություն չենք դարձնում որպեսզի նրանք ունենան լավ հոգի և բարի կամք: Նա քաջ համոզված էր, որ թեկուզև մեկի ունեցածը մեծ ու թանկարժեք լինի, բայց եթե նա պատրաստ չէ դա առաքինաբար տնօրինելու եռանդով, ապա ամեն ինչ կոչնչանա և նրա հետ կվերանա, իսկ երբ հոգին ազնվաբարո է և իմաստությամբ լեցուն, ապա տանը թեկուզ ոչինչ կուտակած չլինի, աներկյուղ կարող է տիրանալ ցանկացած բարիքի: Դաստիարակության մեջ Ոսկեբերանը չէր մերժում պատիժները, իսկ անհրաժեշտության դեպքում նույնիսկ պահանջում էր մարմնական պատիժներ. «Իսկ որ ծնողներից շատերը, – գրում է նա, – շատ բան են քաշում երեխաների ձեռքից, ապա դա

նրանից է, որ չեն ցանկանում քոթակել, խոսքով խելքի բերել և դառնացնել անառակ ու անօրեն կյանքով ապրող իրենց զավակներին, այդ պատճառով քիչ չի պատահում, որ նրանք ականատես են լինում, թե ինչպես են վերջիններս հայտնվում ծայր դժբախտության մեջ, քարշ են գալիս դատարաններում և դահիճները կտրում են նրանց գլուխները»:²

Նա կարևորեց ընտանիքի դերն՝ իբրև սոցիալականացման հաստատություն, և զարգացրեց այն միտքը, որ երեխայի դաստիարակության գործում անփոխարինելի է ծնողի և ընտանիքի դերը և եթե ընտանիքը չի կատարում իր գործառույթը, այսինքն՝ չի դաստիարակում, չի հոգում երեխայի ապագայի մասին, ապա դա անում է երեխայի համար անբարենպաստ սոցիալական միջավայրը. «... միանալով սրիկաներին ու փչացած մարդկանց խմբին ու մասնակից լինելով նրանց անառակություններին, – գրում է նա, – կարգի է հրավիրվում հասարակական օրենքներով և պատժվում բոլորի աչքի առաջ, իսկ մահապատժին հետևում է ավելի մեծ խայտառակություն, որովհետև նրա վախճանից հետո բոլորը մատնացույց են անում հորը»:

Ոսկեբերանը անդրադարձել է մարդու ֆիզիկական և հոգևոր առողջության հիմնահարցին՝ նշելով, որ եթե մարմնական հիվանդությունները բուժելի են և մինչև իսկ անցողիկ են նման փորձությունները, ապա՝ «... ով կյանքն անցկացնում է անառակության մեջ, նա երբեք չի կարող փրկվել, նա անխուսափելիորեն այստեղ նույնպես

1. Նույն տեղում, էջ 185:

2. Նույն տեղում:

արժանի է անարգման, իսկ այստեղի կյանքից հեռանալու դեպքում այնտեղ նույնպես կարժանանա հավիտենական պատժի»:¹Նա անառարկելիորեն քննադատեց ծնողական անուշադրությունը, անպատասխանատվությունն ու իր պարտականությունների մեջ թերանալը, մեկ անգամ ևս հիշեցնելով ի վերուստ ծնողին տրված սուրբ պարտավորություններն ու պարտքը երեխայի կյանքում և դաստիարակության գործում՝ «Ի վերջո, ինչո՞վ կարող ես արդարանալ: Ի սկզբանե երեխաներին քեզ հետ ապրել չվերապահեցի՞ դեռ կասվի քեզ: Նրանց գլխին քեզ ուսուցիչ կարգեցի, դաստիարակ, խնամառու և ղեկավար, նրանց վրա ողջ իշխանությունը քո ձեռքը չտվեցի: Այդքան քնքուշ էակին չկարգադրեցի՞ մշակվել ու կարգավորվել: Ի՞նչ արդարացում կստանաս, եթե անհոգությամբ նայես նրա թռչկոտումներին: Ի՞նչ կասես: Թե նա անզուսպ և սանձարձակ է»:² Բայց հարկ էր, որ այդ ամենին հենց սկզբից հետևեիր՝ սանձեիր, երբ նա դեռ փոքր էր ու սանձի ենթակա, ջանադրությամբ ուսուցանել, անհրաժեշտ ուղղությամբ տանել, զսպել նրա հոգեկան պոռթկումները, երբ նա դեռ ավելի ընկալունակ էր ազդեցությունների նկատմամբ, մոլախոտը այն ժամանակ պիտի հանել, երբ տարիքը դեռ փխրուն է, և հեշտ է դուրս քաշվում, ահա այդ ժամանակ անուշադրության մատնված կրքերը չէին ուժգնանա ու անուղղելի չէին դառնա:

Նա խարազանում էր ծնողական թողտվությունը, անհարկի ներողամ-

1. Ընդհանրական եկեղեցու հայրեր, հատոր Գ, Ս. Հովհան Ոսկեբերան, Ճառերի ընտրանի, հրատ. Ս. Էջմիածին-2007, էջ 187:
2. Նույն տեղում:
3. Նույն տեղում, էջ 188:

տությունն ու աններելի անտարբերությունը՝ համարելով դրանք «մեղք», «հանցանք»: Պահանջում էր ի սկզբանե երեխայի մեջ դաստիարակել աստվածապաշտություն, ընտանեկություն և ծնողասիրություն: Նա մեջբերում է աստվածաշնչյան այն պատվիրանը, ըստ որի «Ով որ վատաբանի իր հորն ու մորը, մահապատժի թող ենթարկվի (Ելք, 21, 17)», իսկ շատ ծնողներ չեն բարկանում նրանց վրա, երբ նրանք անարգում են նույնիսկ Աստծուն: Նա համոզված էր այն բանում, որ այն ծնողները, ովքեր անփույթ են իրենց երեխաների հանդեպ, թեկույզ և մյուս հարցերում նրանք լավ ու կարգին մարդիկ են, միևնույն է այդ «մեղքի», այդ «հանցանքի» համար արժանանալու են անարգանքի՝ «Իսկ եթե ուզում եք ճիշտն իմանալ, որ նույնիսկ այն ժամանակ, երբ մեր մյուս գործերը գտնվեն կարգին վիճակում, իսկ երեխաների դաստիարակության մասին հոգ չտանենք, մենք կենթարկվենք ծանրագույն պատժի ...»:³ Ահա թե ինչու ծնողներին նա ջանադրաբար հորդորում էր հարստության փոխարեն իրենց զավակներին խոհեմություն, չափավորություն և բարեպաշտություն ժառանգեն: Նա ծայրահեղ անմտություն էր համարում, երբ ծնողներն իրենց ունեցվածքն ու կարողությունը ժառանգում էին ոչ թե կենդանության ժամանակ, այլ իրենց մահից հետո՝ դրանով մեծ ազատություն տալով նրանց անզուսպ ցանկություններին և անհագուրդ կրքերին. «Ողջ լինելով, -գրում է նա,-ծայրահեղ դեպքում կա-

րող էինք նրանցից հաշիվ պահանջել, իսկ երբ հիմար ձևով օգտվելու լինեին, խելքի բերել ու սանձել, իսկ երբ մեռնենք, ապա մեզանից գրկելով և նրանց տնօրինության տակ թողնելով երիտասարդությունն ու հարստությունը, նրանց մղում ենք անհաշիվ աղետների ու դժբախտությունների անդունդ»:¹ Ուրեմն, պետք է ձգտենք ոչ թե հարստություն և կարողություն կուտակելուն, այլ հասարակության համար պիտանի և արժանապատիվ քաղաքացիներ դաստիարակելուն. «Չէ՛ որ եթե նրանք հարստության հույս փայփայեն՝ ապա ոչ մի այլ բանի մասին չեն մտածի, որովհետև փողի լիությունը նրանց աչքին կնսեմացնի իրենց բարքերի արատավոր լինելը, իսկ եթե տեսնեն, որ այդ կողմից լրիվ գրկվել են մխիթարությունից, ապա ամեն ինչ կծեռնարկեն, որպեսզի առաքինության օգնությամբ մեծ մխիթարություն գտնեն աղքատության մեջ», ուրեմն, պետք չէ զբաղվել մասնավոր կամ հասարակական գործունեությամբ այնքան ժամանակ, քանի դեռ մեր զավակների մարդկային գործունեության հոգևոր ուղորտին ճիշտ և անհրաժեշտ ուղղություն չենք տվել, որովհետև՝ «Եթե դուք դաստիարակում եք ձեր զավակներին, ապա նրանք իրենց հերթին դաստիարակում են իրենց զավակներին, իսկ այս վերջիններն էլ վերստին կսովորեցնեն իրենցիններին՝ այդպես շարունակ... և այդ գործի ողջ պարզևր կհասնի նրան, ով ծառայել է արմատներին»: Անվիճելի է, որ Հովհան Ոսկեբերանը բացահայտ խոսում է սոցիալական փորձի՝ իբրև պատմամշակութային ավանդույ-

թի փոխանցման մասին: Եվ իսկապես, եթե լավ ես դաստիարակել քո որդուն, իսկ նա՝ իր որդուն, իսկ սա՝ իրենին, և մինչև վերջին սահմանը կարծես թե ձգվում է ինչ-որ շղթա և անցած կյանքի սոցիալական հետևողականություն, որ սկիզբ ու արմատ է առնում քեզանից և սերունդների ջանքերով և աշխատանքով քեզ նույնպես հասցնում է իր պտուղները: Նրա հետևությունը այն է, որ այն ծնողները, ովքեր հոգ չեն տանում իրենց զավակների դաստիարակության մասին՝ «...մանկասպաններ են և ավելի դաժան, քան մանկասպանները, քանի որ այստեղ խոսքը վերաբերում է հոգու կործանմանն ու մահվանը»:²

Ինչպես արդեն նշել ենք, ելնելով իր կրոնական դոգմաներից, Ոսկեբերանը ոչ միայն չէր մերժում մարմնական պատիժները, այլև դա համարում էր անհրաժեշտություն. «...բայց չէ՛ որ պատիժը փրկության մայրն է, և եթե նրանք մեղք են գործում, կապկպիր մեղսագործին, քանի դեռ Աստծո գութը չես շարժել, նրան արձակ մի թող, որպեսզի առավել ևս հարկ չլինի կապել Աստծո բարկությամբ: Եթե դու կապես, Աստված այնուհետև չի կապի, իսկ եթե չկապես, ապա նրան սպասում են անճառելի շղթաներ, բայց կասեն, թե նա բավական ժամանակ պատժվել է: Հարցնում եմ՝ ինչքան: Մեկ տարի, երկու՞, երեք»: Մինչդեռ նա պահանջում էր ոչ թե ժամանակի տևականություն, այլ հոգու ուղղում, արդյոք, զղջացել է, փոխվել է, ամեն ինչ կատարել է և եթե այդպես չէ, ապա ոչ մի օգուտ չկա ժամանակից, քանի որ՝ «...մենք պահան-

1. Նույն տեղում, էջ 190:

2. Նույն տեղում, էջ 191:

ջում ենք ոչ թե հաճախական վիրակապում, այլ որպեսզի վիրակապումը ինչ-որ օգուտ տա, եթե այն օգտակար է եղել շատ կարճ ժամանակում, ապա այլևս չի դրվում, իսկ եթե ոչ մի օգուտ չի տվել, ապա տասը տարի անց էլ դեռ պետք է դրվի՝ ահա կապված թողնելու ժամկետը՝ օգուտը»:¹ Դաստիարակության մեթոդների շարքում Ոսկեբերանը կարևորում էր նաև դրական օրինակը՝ «Նման այն բանի, որ այն դեպքում, երբ պատժվում են չարագործները, մյուսներն ավելի լավ են դառնում, այդպես էլ այն դեպքում, երբ ոմանք ճիշտ են վարվում, շատերը ձգտում են ընդօրինակել նրանց»: Բայց և այնպես, Ոսկեբերանը գերապատվությունը տալիս էր ոչ այնքան պատիժներին, որքան ծնողական մաքուր, անապական սիրուն, որովհետև՝ «...ոչինչ այդպես չի առաջարկում իշխանություն ունեցողը, քան ջերմագին սեր առ ենթականները: Եվ հայր դարձնում է ոչ միայն այն, որ նա ծնել է, այլև այն, որ ծնվածին սիրում է: Եթե բնության ոլորտում սերն անհրաժեշտ է, ապա առավել ևս՝ վերին օգնության ոլորտում»:

Բարձրաստիճան հոգևորականը բարոյախրատական և դաստիարակչական պատգամներ է հղում նաև մանուկներին, որոնք բավականաչափ արդիական հնչեղություն ունեն՝ «Իսկ դու մանկիկ, հնազանդիր քեզ ծնողին...: Ինչո՞վ պիտի հատուցես այն, ինչ քեզ տվել են: Դու չես կարող քո հերթին ծնել նրանց: Նմանապես, երբ հայրդ խրատում է եղբորդ, նրա հետ զայրացիր նաև դու՝ կամ եղբորդ նկատմամբ ունեցած հոգատարությունից, կամ հորդ

նկատմամբ եղած կարեկցանքից», որովհետև եթե մեղավորը տեսնի, որ հայրն իրեն պատժում է, իսկ կողքից քաջալերում են իրեն, այդ դեպքում նա ավելի անփույթ և անուղղելի կդառնա, իսկ քաջալերողն իր վրա կվերցնի հատուցումը, քանի որ՝ «...նա, ով խոչընդոտում է վերքի բուժմանը շատ ավելի պատժի է արժանի, քան նա, ով հասցրել է վերքը, որովհետև նույն բանը չէ՝ վիրավորել և խանգարել վերքի բուժմանը, վերջինը վերջնականապես հանգեցնում է մահվան, իսկ առաջինը՝ ոչ այնքան»:² Ուրեմն, եկեք անհարգալից չլինենք ծնողների նկատմամբ, որովհետև եթե նրանց հարգանքով չվերաբերվենք, ապա ղեկավարության առջև ունեցած վախից անպայմանորեն ստիպված կլինենք հնազանդվել, իսկ եթե մեղք գործելով արհամարհենք նրանց, ապա երբեք չենք կարող խուսափել խղճի խայթից, եթե դրանք էլ բանի տեղ չդնենք ու մերժենք, ապա ստիպված կլինենք ուղղվել հանրային կարծիքի նկատմամբ ունեցած երկյուղից, եթե սա էլ հեղինակություն չէ, ապա մենք, հակառակ մեր կամքի, ի վիճակի ենք լինելու նրան խելքի բերել օրենքի նկատմամբ եղած սարսափով:

Հովհան Ոսկեբերանը անդրադարձել նաև դաստիարակի՝ ժամանակակից հասկացողությամբ սոցիալականացման գործակալի դերին երեխայի դաստիարակության գործում: Նրա կարծիքով, քանի դեռ երեխան գտնվում է պատկառազրու և խստապահանջ դաստիարակի ձեռքի տակ, զարմանք չի հարուցում, թեկուզև խոնարհ լինի, թեկուզև պարկեշտ կյան-

1. Նույն տեղում, էջ 191-192:

2. Նույն տեղում, էջ 192:

քով ապրի, սակայն պատանու խոնարհությունը վերագրում են դաստիարակի նկատմամբ ունեցած հարգանքին կամ վախին, իսկ երբ դաստիարակի անհրաժեշտությունը վերանում է, իսկ պատանին շարունակում է պահպանել միևնույն մաքուր բարքերը, այնժամ բոլորը հենց նրան են վերագրում նաև նախորդած տարիքի պարկեշտությունն ու խոնարհությունը: Այդ պատճառով, ըստ նրա, հարկ է դաստիարակներին ավելի գնահատել ու սիրել, քան ծնողներին, քանի որ՝ «...այս վերջիններից պարզապես կյանքն է սկիզբ առնում, իսկ դաստիարակներից՝ լավ կյանքը: Եվ եթե հայրդ իր ողջ կյանքում սուրբ է եղել, մի փքվիր, հենց դա քեզ համար դատապարտման աղիթ

կհանդիսանա, երբ տանն ունենալով ազնվաբարոյության օրինակ՝ դու քեզ նախահայրերիդ առաքինության հանդեպ անվայելուչ ես պահում»:¹

Ինչպես տեսնում ենք, Հովհան Ոսկեբերանի արծարծաց մարդասիրական և ժողովրդավարական մտքերն ու գաղափարներն, ըստ էության, գերազանցել են իր ապրած ժամանակաշրջանի շատ տեսակետներ, կարծիքներ ու մոտեցումներ, թերևս այդ պատճառով էլ դրանք դուրս են եկել ժամանակի եզրագծից և իրենց դրական ու արդիական նշանակությունը պահպանում են մինչև մեր ժամանակները և ուղեցույց կդառնան նաև հետագա ժամանակների համար:

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СБОРНИКЕ СОЧИНЕНИЙ «ИЗБРАННЫЕ РЕЧИ» ОВАНА ВОСКЕБЕРАНА

ШОГИК ВОСКАНЯН

Профессор кафедры дошкольной педагогики и методики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук

Античная философия, в частности Платон, имели слабое влияние на произведения и мировоззрение богословов ранней христианской эры. Платон сумел соединить идею и материю в одном, общем мире, который был одновременно и чувственным, и материальным, и идеально гармоничным и красивым. «Отцы церкви» использовали эллинистическую философию лишь в качестве инструмента и

метода для того, чтобы ознакомить и на доступном языке довести до своих современников основные положения Христианства. Одним из самых выдающихся «отцов церкви» был богослов, писатель и ритор Ован Воскеберан, который выступал за защиту идеи социального равенства и анализировал вопросы социализации и социального воспитания с точки зрения христианской педагогики.

1. Նույն տեղում, էջ 193:

ISSUES OF SOCIAL EDUCATION IN THE COLLECTED WORKS «SELECTED SPEECHES» BY HOVHAN VOSKEBERAN

SHOGHIK VOSKANYAN

Professor at Kh.Abovian Armenian State
Pedagogical University, Chair of Pre-school
pedagogy and methodology,
Doctor of Pedagogical Sciences

Ancient philosophy and Plato in particular has had a weak influence on the works and worldview of the theologians of the early Christianity era. Plato had managed to unite the idea and material in one ecumenic world which was both sensual, material and ideally harmonious and beautiful. “The founding fathers of the church” used Hellenistic philosophy only as a tool and a method to introduce the main provisions of Christianity to

the people of their era in a easy to understand and simple manner. One of the most prominent and significant of these “founding fathers of the church” was theologian, writer and rhetorician Hovhan Voskeberan who supported the idea of social equality. He also analysed and highlighted the issues of socialization and social education from the standpoint of Christian pedagogy.

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ¹

Миграция является важной составляющей глобальных изменений в мире, роль которой в современных сложных и противоречивых процессах возрастает. В миграционные потоки включены миллионы людей разного возраста, этнокультурной и конфессиональной принадлежности. Более того, миграционные процессы приводят к непрерывному преобразованию условий межэтнического взаимодействия на уровне социально-территориальной общности и являются важными факторами национальной безопасности.

Политические и социально-экономические процессы обусловили активизацию миграционных процессов и привели к глобальным изменениям в исторических судьбах народов. Нестабильность обстановки в ряде независимых государств, отсутствие в них гарантий безопасности, внутренние и межгосударственные конфликты, нетерпимость к инациональному населению, межэтническая разобщенность, дискриминация по признакам национальности, вероисповедания, языка, политических убеждений и при-

надлежности к определенной социальной группе являются основными причинами, вызывающими приток вынужденной миграции во многих регионах России.

Не вызывает сомнений, что составной частью радикальных перемен, происходящих в Российской Федерации в последние годы, стало формирование совершенно новой миграционной ситуации. С одной стороны, миграция населения является одной из важнейших проблем современного мирового развития, и ее следует рассматривать как сложный процесс, затрагивающий различные аспекты социально-экономической, общественно-политической, этнонациональной, нравственно-психологической, религиозно-духовной жизни целых стран и народов. С другой стороны, миграция, включая ее законодательное регулирование, относится к разряду комплексных общенациональных проблем, требующих учета всей суммы факторов, влияющих на современную ситуацию.

Известный российский ученый В.А. Волох, исследуя сущность миграции,

1. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 15-18-00148 «Этносоциальные процессы и межэтническая напряженность на Юге России: совершенствование аналитического инструментария и способов регулирования».

отмечает, что формирование миграционной политики включает в себя деятельность государственных и общественных организаций, связанных с разработкой политики и оптимизацией собственной миграционной политики, осуществляемой органами власти, а управление миграционными процессами, такими как реализация миграционной политики – деятельность государственных и общественных организаций, связанных с реализацией этой политики, и ответная реакция мигрантов на действия властей¹.

Следует подчеркнуть, что в Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации до 2025 года, утвержденной Указом Президента РФ 13 июня 2012 г., определены следующие цели государственной миграционной политики Российской Федерации: обеспечение национальной безопасности Российской Федерации; максимальная защищенность, комфортность и благополучие населения Российской Федерации; стабилизация и увеличение численности постоянного населения Российской Федерации; содействие обеспечению потребности экономики Российской Федерации в рабочей силе, модернизации, инновационном развитии и повышении конкурентоспособности ее отраслей.

В Концепции сформулирован ряд важных принципов, реализация которых направлена на предотвращение

негативного влияния миграции на интеграционный потенциал российского общества².

31 октября 2016 года на заседании Совета при Президенте РФ по международным отношениям, посвященном актуальным вопросам реализации Стратегии государственной национальной политики России, было подчеркнуто, что миграционные процессы стали естественной характеристикой современного общества. Стабильно устойчивый, высокий объем миграционных потоков в России является одним из ключевых рисков роста социальной напряженности, что указывает на необходимость реализации комплексных мероприятий, направленных на повышение правовой грамотности мигрантов, формирование уважения к российской нации, ее истории и культуре. Общее количество иностранных граждан, подпадающих в России под категорию мигрантов, по некоторым оценкам, составляет около 10 миллионов человек, что эквивалентно 7% населения.

Главная особенность миграций состоит в том, что они существенно расширяют этнокультурную мозаику и, вместе с тем, обостряют противоречия между различными группами населения, вызывают социальные напряжения. Поэтому актуальной задачей государства становится поиск новых форм отношений с прибывающим, особенно иноэтничным населением для того, чтобы адаптировать его к местным

1. Волох В.А. Новая Россия: политика и управление миграционными процессами. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015.– с.161.
2. См.: Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Утверждена Президентом РФ 13 июня 2012 г. // Ваше право. Миграция. 2012, № 13.

нормам повседневного поведения и ориентировать принимающее население на толерантное взаимодействие с мигрантами.

Особую актуальность эта проблема приобретает для ряда регионов России, занимающих особое геополитическое положение, имеющих внутрирегиональные различия в типах воспроизводства, этнического состава населения и т.п. Одной из слагаемых такой ситуации является концентрация мигрантов в достаточно густонаселенных регионах с благоприятными природно-климатическими условиями, к которым относится Юг России. Динамика миграционных процессов по основным своим параметрам здесь не отличается от общероссийской ситуации.

Современный этносоциальный вид Юга России является во многом результатом миграционных процессов, под влиянием которых наблюдаются новые тенденции в этнической структуре населения региона. Подробно комплекс вопросов, возникающих в сфере межэтнических отношений под влиянием миграционных процессов, рассматривался ранее автором данной статьи¹.

В данной статье использованы результаты экспертного опроса/интервью, проведенного в 2016 году; опрошено 52 эксперта (специалисты по региональным конфликтам, занимающиеся межэтническими проблемами). В ходе анализа данных, полученных в результате опроса, были обобщены

экспертные оценки и сделаны выводы. На наш взгляд, опрошенные дали достаточно точную диагностику основных причин межэтнической напряженности. Из предложенного списка факторов межэтнической напряженности на Юге России в постсоветский период (нужно было проранжировать степень их значимости) на первое место были поставлены экономические факторы, на второе – этноконфессиональный фактор, на третье – неконтролируемые миграционные процессы.

Как показывают результаты экспертного опроса, именно с мигрантами связывается напряженность в межэтнических отношениях. Среди основных причин напряженности в отношениях между людьми разных национальностей эксперты назвали увеличение доли мигрантов в регионе. К числу наиболее заметных изменений в этносоциальной обстановке в последнее время респонденты отнесли также концентрацию людей по этническому принципу в отдельных районах.

Некоторые эксперты полагают, что миграционные процессы оказывают влияние на состояние межэтнической напряженности, в том числе и в качестве «раздражителя». Для регулирования необходим комплекс мер – правовых, экономических, образовательных, культурных и т.д.

По высказыванию одного из экспертов, миграционный фактор – основной источник межэтнической напряженности в регионах «русскоязычного пояса»

1. Жаде З.А. Экспертное сообщество об этносоциальных процессах и причинах межэтнической напряженности на Юге России // *Теория и практика общественного развития*. 2016, № 7.

Юга России. Среди основных причин следует отметить культурную дистанцию между мигрантами и принимающим старожильческим населением, их конкуренцию на региональном рынке труда, а также отсутствие государственной политики адаптации мигрантов. При этом институт диаспоры зачастую выступает эффективным инструментом, снижающим остроту противоречий между мигрантами и местным населением, но к его потенциалу власти прибегают чаще всего в условиях уже обострившегося конфликта.

Обозначенной позиции придерживается и другой эксперт, полагающий, что воздействие миграции на состояние межэтнической напряженности в регионе негативное, поскольку на Юге России (впрочем, и почти по всей стране) преобладает этническая миграция, которая часто ведет к капсулированию переселенцев, к конфликтам интересов и идентичности.

Рассматриваемую проблему можно вписать и в более широкий контекст. Эксперты говорят о вероятных последствиях миграции для этносоциальной структуры населения. По их мнению, этнополитическая ситуация может ухудшиться в связи с массовым перемещением граждан, огромными потоками беженцев и переселенцев в многонациональные регионы. Такие притоки населения повышают межгрупповую конкуренцию в распределении ресурсов и социальных благ, создают дополнительные культурно-психологические барьеры, резко меняя общественно-политическую ситуацию и провоцируя межнациональную напряженность

и конфликты.

По мнению большинства экспертов, необходимо регулировать миграционные процессы, особенно внешнюю миграцию, направляя мигрантов в регионы в зависимости от готовности их принять, а также снижать коррупционную составляющую в регулировании миграционных процессов.

Главными шагами по снижению напряженности от мигрантов, по мнению экспертов, являются: работа по адаптации мигрантов в принимающее сообщество (адресная работа с каждым мигрантом при погружении (язык, культура, обычаи, традиции), контроль СМИ (препятствие этнизации бытовых проблем, преступности и т.д.), строгое соблюдение закона, который должен стать единым для всех и противодействие коррупции.

Следует отметить, что, согласно результатам опроса, подтверждена зависимость миграционного притока и межэтнической напряженности от уровня экономического развития региона и его социальной привлекательности. Чем выше уровень благосостояния в регионе и его социальная привлекательность, тем сильнее миграционный приток и выше уровень межэтнической напряженности, обусловленной перераспределением социальных ресурсов и вытекающими отсюда ухудшением этносоциального самочувствия местного населения и восприятием мигрантов в качестве угрозы своему социальному благополучию.

Таким образом, экспертное сообщество в целом, за некоторым исключе-

нием, солидарно в том, что в настоящее время миграционные процессы играют значимую роль в динамике этносоциального развития Юга России. Эта тенденция сохранится и в ближайшей перспективе. В этой ситуации пристальное внимание должно быть уделено проведению целенаправленной миграционной политике, главная задача которой состоит в том, чтобы преодолеть стихийность миграционных процессов, характерную для 1990-2000-х годов. Другая существенная задача состоит в том, чтобы при реализации национальной политики обратить внимание не только на проблемы адаптации мигрантов в принимающее сообщество, но также на положение и самочувствие коренного населения. В этой связи необходима дополнительная система мер, направленная на его адаптацию к новой этносоциальной ситуации, обусловленной притоком мигрантов.

Проанализируем *миграционные процессы в Республике Адыгея*, благоприятные климатические условия которой привлекали и продолжают привлекать мигрантов и вынужденных переселенцев из различных регионов России и стран СНГ.

Рассматривая данную проблему, необходимо обозначить ряд факторов, обуславливающих специфику региона. Как известно, республика Адыгея со всех сторон окружена территорией Краснодарского края. В составе республики 2 городских округа – Майкоп и Адыгейск, 7 муниципальных районов, 5 посёлков городского типа, 43 сельских поселения, 225 сельских населён-

ных пунктов.

Численность населения Республики Адыгея, по данным на 1 января 2016 года, составляет 451,5 тысяч человек, в том числе 80,5 тысяч человек – дети до 14 лет. Средняя плотность населения – 57,9 человек на 1 кв. км, что в 6,7 раза превышает соответствующий показатель по России. Городское население составляет 213,5 тысячи человек и сосредоточено в двух городах – Майкопе и Адыгейске, а также пяти посёлках городского типа.

Адыгея относится к регионам с высокой демографической нагрузкой, население старше трудоспособного возраста составляет 24,9%, что на 0,3% меньше, чем по Российской Федерации. Как отмечено выше, прирост населения в последние годы происходит за счет миграции.

Адыгея – многонациональная республика, на ее территории проживают более 100 национальностей. По данным переписи населения, основное население – русские (61,5 %) и адыгейцы (24,3%). Численность русского населения в Республике Адыгея составляет 270,7 тысяч человек. Численность адыгов в пределах республики составляет 107 тысяч человек. Армян и украинцев соответственно – 15,6 тыс. и 5,9 тысяч человек. 6,1 тысяч человек – белорусы, татары, греки, немцы.

За последние годы в республике только в связи с миграционными процессами на 10% обновлен состав населения. Миграцию в Адыгею определяют три основных потока: межрегиональная миграция, миграция из стран

СНГ и миграция из стран дальнего зарубежья. Появление здесь беженцев и переселенцев оказало существенное влияние на социальное и экономическое развитие республики. Сейчас количество мигрантов и переселенцев в Адыгее постепенно сокращается. Подобная ситуация объясняется тем, что в последнее время в государствах СНГ стабилизируется политическая и экономическая обстановка.

На протяжении последних десятилетий сфера межэтнических отношений в Республике Адыгея претерпела изменения в силу протекания динамичных этнополитических, этномиграционных, этноконфессиональных и этнодемографических процессов. Представляется несомненным, что эти процессы приобретают особый резонанс в связи с наличием на ее территории курдов, их быстрым численным ростом и конфликтогенными ситуациями, возникающими как на бытовой, так и на социальной основах.

Как известно, проблема межэтнических отношений особенно остро встает там, где происходит пересечение, наложение друг на друга этнических ментальностей. В Адыгее взаимопересекаются и взаимодействуют значимые по численности этнические общности, к числу которых относятся курды, проживающие компактно на территории Красногвардейского района. С момента их переселения появилась «курдская проблема», являющаяся причиной межэтнической напряженности в регионе.

В связи с этим все последние годы данная проблема продолжает оставаться в фокусе этнополитологического анализа. Объясняется это тем, что динамика миграционных процессов в регионе приобретает значение фактора, способного преобразовывать не только политическое пространство, но и пространство повседневности. Перемещения населения приводят к существенным изменениям в социальной организации общества, к смещению до сих пор развивавшихся параллельно институций разного типа и генезиса, к деформации привычного и для мигрантов, и для принимающей стороны социального порядка. Межэтническая напряженность находит новые формы выражения, «прочерчиваются» новые линии противоречий и противостояний. Актуальность курдской темы еще больше подчеркивает факт весьма заметного ее политического окраса.

Результаты исследования, посвященного проблемам адаптации курдов, свидетельствуют о наличии проблемных сфер межэтнического взаимодействия в этнополитическом пространстве региона, которые связаны, в первую очередь, с распространением бытовой конфликтности и мигрантофобии¹. Представители курдской диаспоры часто оказываются в ситуации недоброжелательного общения в силу доминирующих в их сообществе установок. Данная установка возникла главным образом в результате социальной конкуренции в условиях закрытости для общения представителей

1. См.: Курды Адыгеи / гл. ред. А.Н. Соколова; ред. А.Ю. Шадже, З.А. Жаде. Майкоп: Качество, 2015.

курдской группы, а также акцентирования культурных различий со стороны средств массовой информации и органов власти, особенно в начальный период пребывания этой диаспоры в Адыгее.

С самого начала процесса поселения курдов в Адыгее возникли предпосылки к межэтнической напряженности, а затем прямые столкновения с местным населением. Межэтническая напряженность в местах компактного поселения курдов возникает из-за неприятия принимающей стороной курдских праздников, обрядов, продолжительного звучания непривычной музыки, танцев, песен; из-за непонимания и неодобрения способов воспитания детей, отношения к образованию, неприятия гигиенических норм, принятых в сообществе.

Сложная психологическая адаптация курдского населения к местным социальным укладам связана прежде всего с тем, что курды имеют чрезвычайно сильные этнические традиции, играющие важную, во многом доминирующую роль в жизни всей курдской общины. Обособленный образ жизни, устойчивое нежелание считаться с местными традициями порождает обстановку нетерпимости между переселенцами и местным населением, вследствие чего возникают конфликтные ситуации на бытовой и хозяйственной почве. Со стороны курдов налицо стремление перестроить местную исторически сложившуюся поликультурную среду в соответствии со своим укладом жизни, внедрив свои поведенческие и социо-психологические стереотипы в

повседневную жизнедеятельность.

К причинам межэтнической напряженности следует причислить непонимание и неприятие использования курдами наемного неоплачиваемого труда, а также оформление курдами жизненного пространства (свободный выпас крупного рогатого скота, вырубка плодово-ягодных деревьев и кустарников, свободное пользование фруктами и ягодами соседей и т.д.).

Одним из ключевых механизмов преодоления межэтнической напряженности и налаживания мирного взаимодействия между принимающей стороной и курдами может стать неофициальное миротворчество или народная дипломатия. Как известно, у кавказских этносов с древнейших времен наряду с военной практикой активно развивались также и традиции примиренчества, когда кавказская культура мира и связанные с ней процедурные механизмы становятся оборотной стороной ее воинственности и агрессивности, т.е. своего рода компенсаторным инструментом сдерживания агрессии. Поэтому при условии умелой организации и использования этот механизм, без сомнения, имеет все шансы обрести благодатную почву на адыгейской земле.

В Красногвардейском районе Адыгеи необходимой представляется реализация управленческой политики по профилактике межэтнической конфликтности, установок мигрантофобии за счет применения методик, повышающих эффективность адаптационных стратегий как курдов, так и принимающего социума.

Полиэтничность Адыгеи, не вызывавшая раньше негативных процессов, в результате демографических сдвигов и под воздействием целого ряда политических и экономических обстоятельств стала одним из факторов напряженности в регионе. Распространение неудовлетворенности потребностей и интересов (политических, социально-статусных), тревог и опасений, установок на принятие конфликтных форм межэтнического взаимодействия на фоне отсутствия в информационно-коммуникативном пространстве Адыгеи примеров позитивного межэтнического диалога (яркое освещение мероприятий, подобных «национальным праздникам», подчеркивающих «уникальность» и самобытность каждой этнической общности, имеет по существу этнодифференцирующий характер) на основе сотрудничества, совместного решения социально значимых проблем (либо совместной реализации социально-ориентированных действий) – вот основные проблемы в сфере межэтнических отношений в Республике Адыгея, на решение которых должна ориентироваться этнорегиональная политика.

На протяжении последних лет уровень миграционных потоков в Адыгее остается довольно стабильным. Серьезных колебаний как внутренней, так и внешней миграции не наблюдается. Так, за 5 месяцев 2017 года на территорию Республики Адыгея прибыло более 10 тысяч иностранных граждан.

Как правило, в Адыгею приезжают из стран ближнего зарубежья: Украины, Узбекистана, Таджикистана.

Основная цель въезда иностранных граждан – частная и осуществление трудовой деятельности. В 2016 году было выдано порядка 2600 патентов на осуществление трудовой деятельности. С начала 2017 года таким правом воспользовались 1826 иностранцев.

В современных условиях миграционная политика становится одним из приоритетных направлений в политической и экономической деятельности нашего государства. Эффективное использование такого важного ресурса развития как миграция возможно лишь при условии повышения качества законодательной и правоприменительной практики, организованности и слаженности в работе миграционной службы, правоохранительных органов, представителей бизнеса. В республике предпринимается целый комплекс мер, направленных на профилактику, выявление и пресечение нарушений миграционного законодательства. Активизация этой работы, привлечение к ней сотрудников различных подразделений МВД по Республике Адыгея позволило увеличить результативность. Число выявленных правонарушений в этой сфере выросло, по сравнению с прошлым годом, на 50%. Как результат – снижение числа уголовных преступлений, совершаемых иностранцами, так и в отношении них.

Можно утверждать, что определяющим условием сохранения этнополитического равновесия в Адыгее являются не столько усилия как местной, так и центральной власти, сколько желание и способность членов местного сооб-

щества – представителей различных этнических групп сохранять мир и формировать толерантность в отношении друг к другу.

Подводя итоги, следует отметить, что на Юге России современные миграционные процессы имеют этническую компоненту, оказывая влияние на общественную интеграцию. Особенность тенденции усиления взаимозависимости миграционных и этнических процессов проявляется, с одной стороны, в политизации миграционных, с другой

стороны, в детерминированности этнических процессов миграцией. Исследование этносоциальных процессов и факторов, влияющих на их состояние и динамику, становится актуальным в условиях растущего расслоения населения и увеличения миграционных потоков. Сфера взаимосвязанных миграционных и этнических процессов, оказывающих значительное влияние на развитие страны, требует обстоятельного изучения и своевременного реагирования со стороны органов власти.

Список литературы:

1. Волох В.А. Новая Россия: политика и управление миграционными процессами. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015. – 192 с.
2. Жаде З.А. Экспертное сообщество об этносоциальных процессах и причинах межэтнической напряженности на Юге России // *Теория и практика общественного развития*. 2016, № 7. – с. 9-15.
3. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Утверждена Президентом РФ 13 июня 2012 г. // Ваше право. Миграция. 2012с № 13. – С. 3-6.
4. Курды Адыгеи / гл. ред. А.Н. Соколова; ред. А.Ю. Шадже, З.А. Жаде. Майкоп: Качество, 2015, – 204 с.

MIGRATION PROCESSES AND INTERETHNIC RELATIONS IN A POLYETHNIC REGION

JADE ZURIET

Doctor of political sciences, Professor
Head of chair of Theory of state and law and political sciences
Federal State Educational Institution of
Higher Education «Adygea State University»

The article examines the impact of migration on the contents and specifics of interethnic relations in Southern Russia. The study, based on the results of the expert survey, revealed that the issue of migration is becoming a global one and that it plays a role of risk factor for the regional community. Intensification of migration processes has an impact on parameters of regional security such as the ethno-social processes, ethnic tensions, conflict and political stability. Currently migration processes play a significant role in the dynamics of ethno-

social development of the South of Russia. The necessary additional measures are aimed at its adaptation to the new social situation caused by the influx of migrants. In modern conditions, the migration policy has become one of the priorities in political and economic activities of our state. The article analyzes migration processes in the Republic of Adygea. It is concluded that in the South of Russia contemporary migration processes have an ethnic component, influencing the social integration.

FATIMA JINNAH

Women University, Rawalpindi, Pakistan

DR SHAHZADI PAKEEZA

Incharge, Department of Islamic Studies

Gender and Islam: Normative Approach in Islamic Law

Abstract

The normative regulations in Islamic Law and the diverse cultural practices among Muslims are not consistent with each other. Muslims' perceptions and response to these customary traditions must be evaluated on the normative standards of Islam that are mislaid. For this purpose a shift to a mode of understanding and bringing about transcultural exchange of ideas may be incorporated in contrast to the prevailing hypercritical dominative standards. With this an understanding may be developed to concentrate the needs and practices of gender in Islamic perspective. Thus general gender practices may be assessed to see their compliance with normative standards of Islam.

Introduction

The issues emerging out of gender-related subject matter are as old as human civilization. The present debate on gender issues and the concern of academic world on gender studies is comparatively modern prerogative. An analogous curiosity is to learn about the gender relations in Muslim societies which

seem part of complex relations between Islam and the West. The discussions on gender and Islam is not completely absorbing the over-whelming global changes due to modernity, as changing global context brings in more challenges to social and cultural unpredictable circles. While talking about the gender issues, a clear distinction must be made between normative teachings of Islam that may be variant or inconsistent with diverse cultural practices in Muslim societies. Thus, to evaluate the practices prevalent in Muslim societies, normative teachings of Islam can be set as the criteria to evaluate their compliance with Islam.

Gender in Muslim Society

A critical analysis to understand the gender issues in Muslim societies, a dominant judgmental and manipulative mode must be replaced with changing perceptions and attitudes to an approach of understanding the cultural pragmatism in absorbing trans-cultural interaction and enlightenment. This will help in drafting a framework to meet the requirements on a realistic level understanding gender relations in an Islamic context.

The harmonization of both genders is the main key to synchronization and happiness, depending upon the balance in carrying out the nature and functions of each gender in the relative (or relational) sense. The world is dissected into manly and womanly bifurcation that cannot be merged without realization of harmony between the both. Islam gives a possible solution to achieve this goal by making both sexes available to each other with a sense of respect and radiance.

Influences of Social Development on Gender Relations

Traditions, values, belief systems and values reflect in social approaches on one hand while economic and technological factors play a vital role in social organization and cultural attitudes. Muslim scholars assess that such gender relation can be traced to social development keeping in view many determining factors including discipline of the researcher, traditions, sources, personal and ideological basis. Generally Muslim societies demonstrate a cultural identity, accredited to prevalence and distinctive homogenizing influence of Islam on structure and development in different societies. This cultural specificity is substantiation of the fact that Islam as a religion lays great emphasis on faith as well as community that is reflected as historical and sociological reality in Muslim communities. Thus the linkage between Islam and community association is more than hypothetical notion in Muslim society. Another dominant factor in the same context is family that always

has been a primary social unit in Islam having the basis of gender relation and sex role differentiation; as gender is the most important feature for its conception and development. Gender as a social construct thus lies at the convergence of culture and biology.

Islam on Gender Roles

There are a number of verses in the Qur'an that lay down its essential teaching on gender and genderization. A few of these lay down the equality of the male and female sexes and/or genders, but the more decisive verses lay down the hierarchy of the sexes and/or genders. Whether the Qur'an is contradictory or, at least, inconsistent, will depend upon how one reads the verses in question, but, it seems safe to maintain, that while, on the one hand, the Qur'an appears to put both male and female Muslims on a plane of spiritual equality, it, on the other hand, certainly seems to put them on a footing of social, economic, psychological, and cultural inequality. In these respects, it favors what can only be described as patriarchy and sexual hierarchy, with superiority of the male over the female. In the present research both sets of a few selected verses of each kind in the Qur'an, viz., those that favor the equality of man and woman and those that favor the inequality of man and woman are analyzed. Among the verses that favor male-female equality may be included also those that emphasize the mutuality and/or complementing the two.

Quranic arguments for Legal Equality and Inequality

There are two kinds of reasoning presented in the Holy Quran and traditions about rights of women. One kind of verses regards both men and women having same rights with no difference in law perspective. The other kind claims men are superior to women but with certain responsibilities of support and protection of women.

Verses that Imply Equality

The verses that imply equality of men and women fall into five categories of equality in creation, hereafter, rights and duties, rewards and punishments and in married life. Both men and women are charged with certain responsibilities and duties that enjoin on them certain obligations as mentioned in the Holy Quran 9:71. On the basis of performance of these rights and duties, similar rewards and punishments are specified without any discrimination of gender in 48:5-6; 57:12-13; 5:38 and 24: 2, 26 & 31 equally for both of them. Equality in married life is emphasized in the Holy Quran 30:21; 2:187 explaining that both are source of comfort for each other thus peace and tranquility should be the basis of their relation (in marital life).

Verses that Imply Inequality

The evidences quoted from the Holy Quran and Sunnah in this context are chiefly four verses and two traditions. Verse 228 of Surah Baqarah denote that men have a degree above women; while Verse 34 of Surah Nisa mention that men

are superior over women as they support them from their means. A tradition of the Holy Prophet (S.A.W) is quoted from SahihBukhari that the Holy Prophet said that people who entrust their affairs to women will never find prosperity and salvation. A tradition from Hadrat Ali (R.A) is also presented in the same context in which he said women are inferior to men in faith, wealth and reason.

Arguments Balancing the Equality

The arguments given in female witness being half of man (al Baqarah 2:282) is voided by Quranic Verses 6-9 of Surah al Noor that equates the testimony of both genders as equal. The reference of half witness of woman is only in case of financial transactions that were not to assert any superiority of gender rather to prevent any error or confusion in financial transactions. Similarly, the use of word Qiwamah for rendering the gender inequality is not apt, as it deals with role differentiation, financial responsibilities of men and complementing the roles of husband and wife, which is no way can be an argument of gender discrimination or superiority of one sex on another. The words of the Holy Prophet (S.A.W), and his companion, Ali (R.A) are interpreted by many exegeses' as specific and not generalized. Thus the hadith is not conclusive evidence of categorical exclusion.

Cultural specificity of Muslim settings

Muslim societies have specified the gender roles in social, cultural and religious circles for both men and women to differentiate between 'masculine' or 'feminine' (gender). The communal and cultural patterns learned in a particular context, supported by education and economics; often adversely affect women socio-economic status and freedom and right due to gender-bias. In the Holy Quran, numerous verses declare women to be equal to men in human dignity, social and spiritual rights and ethical equality in making independent decisions in family matters. The present era emphasize on a universally binding morality on one hand and a contextual relative morality on the other. The epistemological limits to human knowledge have been unsuccessful to generate a stable framework that may relate relative to absolute and change to constancy. It is not easy to understand gender in Islamic societies with fixed and inflexible notions for gender. Since social relations and community are an entirety and gender relations are one aspect of social relations; thus a social whole must not be abstracted or understood reductively Gender issues must be addressed with a multi- dimensional approach as every given society has developed a certain status about gender subject to multiple influences. Creation is a demonstration of division in diverse range in primeval schism of two challenging principles manifested in this world of human life as the male and female sexes. The division as two-fold by segregation of

the microcosm into man and woman is a most profound feature of human nature. For this reason Allah Almighty speaks of creating mankind in different pairs and the distinction between the two sexes shows His Wisdom and Providence. The distinction is essential to the meaning of the human state (identified with the Universal or Perfect Man—*al-insan al-kamil*) which both men and women carry within the depths of their being. Despite the fact that gender is a fundamental category in any social order, its relative importance is conditional on the organization and cultural preferences and discernment in that society. Muslim societies have predominantly effective significant elements in the form of religion and family. The social paradigm for understanding and resolving gender issue in a society can be conceptualized from the Quranic notions relevant to societal conceptions. The Holy Quran asserts that any theory or hypothesis must be put into reality and practice and have a facet of putting information into context. The examples from the life of the Holy Prophet (S.A.W) and early centuries of Islam form an imperative factor in constituting the paradigm of gender and gender relations in the Muslim experience. However the development, or change within a system or process regarding social reforms is yet an unachievable target as the same approach and rationale is prevailing in Muslim societies that needed to be abstracted. Hence, the social behaviors and cultural development criterion need extensive scrutiny in order to acclimatize the practice and actuality of gender relations and gender related debate in Muslim societies.

Conclusion

A common perception about Muslim societies is that Islam has supremacy and a dominating impact on the structure and development of these societies, thus having a cultural specificity. This notion of intersection between Islam and society correlation is not mere abstraction rather a factual veracity. Islam holds

both men and women in equal esteem and emphasizes their equal worth before Allah, but recognizes that they are physically and emotionally different and play different parts in society. The Islamic concept of gender relations can be described as complementary rather than competitive.

ՍԵՌԸ ԵՎ ԻՍԼԱՄԸ.

ՆՈՐՄԱՏԻՎ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԻՍԼԱՄԱԿԱՆ ՕՐԵՆՔՈՒՄ

ՖԱԹԻՄԱ ԶԻՆԱ

Կանանց համալսարան, Ռավալդին, Պակիստան

ԴՈԿՏՈՐ ՇԱՀՋԱԴԻ ՊԱԿԻԶԱ

Իսլամական հետազոտությունների վարչություն,

Իսլամական իրավունքի նորմատիվ իրավական ակտերում մշակութային բազմազան դրսևորումները մահմեդականների շրջանում չեն համապատասխանում միմյանց: Մուսուլմանների ընկալումներում արձագանքն այս սովորութային ավանդույթներին պետք է գնահատվի իսլամի նորմատիվային չափանիշներով, որոնք խեղաթյուրված են: Այս նպատակով պետք է ներդնել ըմբռնման եղանակի և միջմշակութային գաղափարների փոխանակ-

ման փոփոխություն՝ ի հակադրություն գերիշխող գերքննադատական գերակշիռ չափանիշների: Այսպիսով՝ կարող է ձևավորվել ընկալում՝ իսլամական հեռանկարում սեռերի կարիքների և գործունեության վրա կենտրոնանալու համար, ուստի, կարող է գնահատվել գենդերային ընդհանուր փորձը՝ տեսնելու, թե որքանով են համապատասխանում իսլամի նորմատիվ չափանիշներին:

ПОЛ И ИСЛАМ. НОРМАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИСЛАМСКОМУ ПРАВУ

ФАТИМА ДЖИННА

Женский университет
Равалдин, Пакистан

ДОКТОР ШАХЗАДИ ПАКИЗА

Департамент исламских исследований,

Исламские правовые нормативные акты и разнообразные культурные проявления не соответствуют друг другу в мусульманской среде. Мусульманские представления и восприятие привычных традиций следует оценивать по нормативам ислама. С этой целью необходимо внести изменения в режим понимания и межкультурный обмен

идеями в противовес преобладающим сверхкритичным критериям. Таким образом, можно сформировать восприятие для сосредоточения на потребностях и деятельности полов в исламской перспективе. Итак, общий гендерный опыт должен быть проанализирован для определения оценки соответствия нормативным критериям ислама.

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛИЗМ И. КАНТА

В статье с позиций трансцендентальной психологии проведен анализ проблемы адекватности восприятия, на основе которого выводится трехчленное соотношение, определяющее процесс психического отражения. Выявленное соотношение оказалось сходным с соответствующим соотношением трансцендентального познания по И. Канту, известного как «коперниканский переворот». Дальнейший анализ показал, что эти два сходных по структуре соотношения, описывают решение разных взаимодополняющих задач.

Ключевые слова: мир, формопорождение, образ, вещь-сама-по-себе, явление, представление, трансцендентализм, коперниканский переворот.

Теоретические положения трансцендентальной психологии восприятия, основанной А.И. Миракяном [4], [5], [6], [7] позволили по новому понять проблему адекватности психического отражения [8], [9]. В связи с этим выделим некоторые моменты, имеющие отношение к пониманию места психического образа в структуре процесса восприятия и проблемы психического отражения в целом.

Ранее мы уже отмечали, что, несмотря на то, что сознание реагирует не на действительность, а на порожденные образы, связь психики с действительностью существует, и она *обозначена* в перцептивных компонентах восприятия. Мы использовали термин «обозначена», потому что полагаем, что на этом начальном этапе формирования

перцептивных компонентов восприятия еще нет отражения в обычно употребляемом смысле этого слова, и даже невозможна постановка проблемы образа [10], если исходить из традиционного гносеологического соотношения «объект – субъект».

Понятие «образ» В.И. Панов рассматривает как частное проявление гносеологического соотношения «объект – субъект (образ)» [10, с. 106], которое и определяет исследовательскую парадигму, построение предмета и проблемы исследования. А основная характеристика этой парадигмы «...заключается в том, что она начинается с представления о *наличии объекта*» (там же, с. 107). Показывая далее многообразие и противоречивость толкования понятия «объект» в психофизи-

ческом, сетчаточном-моторном, феноменологическом, операциональном и экологическом подходах при изучении проблем восприятия, В.И. Панов приходит к выводу, «... что постепенно в разных исследованиях происходит размывание «объекта» как обязательного компонента отношения «объект – субъект (образ)». И тогда оказывается, что проблемы образа не существует, ибо, если «объект» исчезает, то как же тогда можно говорить о его отражении, как можно исследовать отражение в образе того, чего оказывается в действительности актуально еще не существует?» [там же, с.109].

Мы также пришли к выводу, что соотношение «объект – образ», как структурная схема процесса отражения, не соответствует действительности, показав, к примеру, что в соотношении «цвет – ощущение цвета» отсутствует компонента «цвет» [9]. И так как подход был осуществлен с позиций физики, он не оставляет места для психологических вариаций на тему «что такое цвет (объект)» или «каким образом человек воспринимает цвет» и т.д. Физики скажут, что *цветных* электромагнитных волн просто не существует. В таком случае понятие «отражение» теряет свой первоначальный смысл, предполагающий процесс, приводящий к адекватному или изоморфному уподоблению. Поэтому В.И. Панов прав, ибо мы не можем говорить об образе, как образе *объекта*, существование которого (объекта) «как такового» неопределенно и ставится под сомнение.

Парадоксы и противоречия, возникшие в этой плоскости современной

психологии восприятия, могут быть раскрыты и поняты при обращении к новой парадигме исследования принципов психического отражения, выдвинутой А.И. Миракяном.

Философско-методологический анализ исходных предпосылок исследователей психического отражения позволил А.И. Миракяну выявить общую для них причину, ограничивающую их возможности изучения общих, универсальных закономерностей психического отражения [4]. Для всех этих исследователей оставалось незамеченным то, что при теоретическом и экспериментальном исследовании закономерностей психического отражения они исходили из результатов уже свершившегося акта отражения. Но, как показал анализ исторического опыта изучения процессов отражения, проведенный А.И. Миракяном, реконструкция закономерностей процесса из его результатов невозможна, потому что при таком подходе не могли быть учтены, выявлены и изучены такие важные характеристики процесса, как полифункциональность, гибкость и вариативность восприятия, необходимые человеку и животным для эффективного функционирования в изменяющихся условиях окружающей среды. И если для остальных наук опора на продукты психического отражения была естественным и оправдывающим себя условием изучения закономерностей явлений природы, то для изучения самого процесса отражения такой (физикальный) подход является неправомочным и методологически ошибочным. Однако методология – это следствие

существующей в психологии парадигмы, то есть психологического видения картины мира или же образа мышления, основывающегося на общепринятых постулатах об устройстве мира. Поэтому вполне закономерно, что предложенные А.И. Миракяном афизикальные (не опирающиеся непосредственно на продукты восприятия) принципы процесса отражения исходят из новой, возможно, непривычной картины мира. Характеризуя эту картину мира, А.И. Миракян пишет: «по отношению к еще не свершившемуся акту отражения (еще нереализованной возможности отражения) принимаемое нами бесконечное многообразие материальных форм материи предстает в нерасчленном, однородном виде, как некоторая гомогенность или глобальность. Понятие глобальности здесь вводится для того, чтобы дать представление о неотраженности и указать на ограниченность возможностей отражения в отношении того, что отражается. *Объекты и их свойства как психические формы по логике процесса отражения как формопорождения еще только должны становиться, образоваться, т.е. породиться в процессе отражения* (выделено нами - Р.Н.), который можно трактовать как процесс упорядочивания глобальности, направленный в целом на самосохранение формы и адекватности функционирования живой системы в окружающей среде» [5 с. 39-40]. Из приведенной цитаты можно сделать несколько важных выводов, влияющих на наши представления о мире. Во-первых, в реальности, относящейся к области «еще нереали-

зованной возможности отражения», то есть в реальности, существующей до отражения, нет объектов с их свойствами, а есть материальные формы, составляющие нерасчленную глобальность. Во-вторых, объекты и их свойства появляются как продукты процесса формопорождения, то есть уже как психические явления, показывая этим, что реальность, воспринимаемая человеком, есть не что иное, как порожденные им же самим образы, ощущения, представления и т.д. В-третьих, заметим, что речь идет не об отражении, а о формопорождении, чем подчеркивается мысль о порождении нового, не имеющего сходства (аналога, копии, подобия и тем более тождества) с «отражаемым», тем самым снимая вопрос об адекватности отражения действительности.

Но тогда, о чем можно говорить?

Для начала уточним: из того, что гносеологическая оппозиция «объект – субъект» не соответствует фактам, полученным в психологии и физике, и из чего логически вытекает невозможность существования образа «объекта», еще не следует, что образа вообще нет как явления психической реальности. В сновидениях или, к примеру, при закрытых глазах мы непосредственно имеем дело (осознаем) именно с образами, с которыми можно, а иногда и нужно, работать. Но тогда, где его место в структуре восприятия?

Место образа в структуре восприятия можно определить, учитывая более высокие уровни восприятия, и эту роль места позиции восприятия играет сознание. В рамках традиционной психо-

логии в экспериментальных и теоретических работах, посвященных исследованию процесса восприятия, конечно, учитывается фактор сознания, но не в той мере, в какой, как нам кажется, это было необходимо. Причиной этому, вероятно, было то, что исследователи считали преждевременным обращение к феноменам сознания до тех пор, пока не изучены более «элементарные» процессы восприятия.

Суммируя все вышесказанное и учитывая новые компоненты в структуре процесса восприятия (процесс и продукт формопорождения, сознание), можно предложить другую схему процесса восприятия: «мир – продукт формопорождения – сознание (осознанный образ)». Порождающий процесс восприятия происходит между членами соотношения «мир – продукт формопорождения», который не осознаваем. На этом этапе, соответствующем начальной стадии процесса непосредственно-чувственного восприятия, происходит порождение функционально необходимого продукта, представляющего собой конкретное (расчлененное, выделенное из глобальности) образование с качественно новыми психическими свойствами, не существующими в «физической» реальности. Здесь неправомерно говорить об отражении, адекватности или образе, вследствие чего и пришлось ввести новые термины – «продукт», «формопорождение», «порождающий процесс восприятия» и др. А собственно процесс отражения реализуется в паре «продукт формопорождения – сознание», представляя собой процесс отражения в сознании

продукта, результата процесса формопорождения, проявляющегося в виде уже осознаваемого образа или ощущения. Поэтому можно сказать, что продукт формопорождения является прообразом (прототипом) образа или ощущения, отраженного в сознании, а в этом случае уже можно говорить и об адекватности, и об образе. Необходимо отметить, что можно различить два понятия образа: «образ объекта», которого, как было показано нами и В.И. Пановым, на самом деле не может быть, и «осознаваемый образ», являющийся следствием взаимодействия сознания человека с внешним и/или с внутренним миром. И, как это ни парадоксально, именно этому последнему понятию образа приписывается статус объекта, объективно существующего вне сознания в окружающей человека действительности. Можно также предположить, что именно на этой стадии отражения в сознании прообраз (продукт формопорождения) претерпевает определенные искажения и ограничения (деформации по Д.А. Ошанину), тем самым создавая предпосылки, как для увеличения, так и для уменьшения эффективности жизнедеятельности человека.

Таким образом, согласно этой трехчленной структуре восприятия, между миром и сознанием расположены образы и поэтому сознание непосредственно реагирует не на мир, а на порожденные образы, принимая их за объекты, существующие вне и внутри человека. А это означает, что для всякого живого существа реальность – это всегда уже *воспринятая* реальность,

порожденная в результате взаимодействия живого существа с природой или с более «глубокой реальностью». Однако именно эта реальность – воспринятая, уже отраженная – принимается человеком за действительность, что в частном случае может являться одной из *психологических* причин смены старых и рождения новых научных парадигм, внешняя сторона которых подробно рассмотрена Т. Куном при исследовании структуры научных революций. С другой стороны, то, что каждый человек (или животное) воспринимает реальность по-своему, принимает за действительность и поступает сообразно этой действительности, указывает на существование психологического релятивизма реальности, то есть зависимости устройства и организации «действительности» от уникальных, неповторимых способностей восприятия каждого живого существа и человека, независимо от перспективы рассмотрения этих способностей: вертикальной – в филогенезе, историческом развитии, онтогенезе, или горизонтальной – как существующих в настоящее время. Таким образом, приходит осознание того, что мир (реальность, действительность, природа) для разных систем отражения теряет статус абсолютной бытийности, абсолютного существования.

К сказанному можно привести метафорическую аналогию.

В горах Армении есть церковь, которая примечательна тем, что она целиком вырублена в скале. Незвестный автор этого фантастического творения начал свою работу с вершины

скалы, прорубил верхний свод, затем, углубляясь все дальше и ниже в скалу, оставлял за собой монолитные своды, арки, колонны, каменные украшения и стены, ограничивающие пространство просторного помещения. Взаимодействие «скульптора» с «гомогенной глобальностью» скалы привело к порождению его мира, соответствующего его желаниям и способностям, в котором он мог функционировать так, как хотел. Разница между нашим восприятием, в основе которого так же, как и у «скульптора», лежит процесс формопорождения, и работой «скульптора» заключается в том, что он понимал, что является творцом своего мира, а мы этого не сознаем, или точнее, не успеваем осознавать, потому что психика творит мир мгновенно. И если бы была возможность сжать десятилетия тяжелейшего труда «скульптора» в одно мгновение, то упорядочивание им «глобальности» скалы в церковь было бы сравнимо с эффектом психического отражения.

Другой «скульптор» на том же месте или в другой скале с *такой же* «гомогенной глобальностью» прорубил бы другую «церковь» с монолитными сводами, арками, колоннами и стенами, подчиняющимися законам другой геометрии, и это был бы его мир, соответствующий его желаниям и способностям творить и функционировать. Таким образом, два мира, порожденные разными людьми из одной и той же «физической» реальности, оказываются разными, и понятно, что таких миров может быть столько, сколько существует живых существ. И при этом

нельзя сказать, что один из этих миров истинный, а другой искаженный, потому что ни о каком истинном, независимом от человека (или субъекта отражения) мире нельзя ничего сказать – *все они являются уже воспринятыми (порожденными), и для каждого человека (и живого существа) это единственно возможная и «истинная» действительность*, существующая не только для него, но и для всех остальных людей.

Точно так же можно сказать и о дальтониках: нельзя утверждать, что у них искаженное восприятие действительности, а у «нормальных» людей адекватное или «истинное». Восприятие ими мира зависит от особенностей функционирования их отражательных систем, и ни одна из этих систем не имеет преимуществ перед другими, если речь идет об «истинности» или адекватности отражения реальности. Есть лишь *предполагаемая* «гомогенная глобальность» или «физическая» реальность, из которой каждое живое существо благодаря уникальной, присущей только ему порождающей системе создает свой субъективный мир, в котором оно функционирует, как в реально существующей действительности. Не только эволюция мира приводит к появлению психики и сознания, но и психика создает мир, в котором она и реализует свой потенциал.

Выше приведенная трехчленная структура процесса восприятия вместе с представлениями А.И. Миракяна об особенностях реальности до отражения (реальность отсутствующего) во многом совпадают с трансцендентализмом

И. Канта, развитом в «Критике чистого разума». В отличие от своих предшественников, трансцендентальный сдвиг, осуществленный И. Кантом, определяется им же следующим образом: «Я определяю трансцендентальным всякое познание, занимающееся вообще не столько самими предметами, сколько способом нашего познания предметов, поскольку оно должно быть возможным аргіогі» [1, с. 25]. Таким образом, автор совершает переход от непосредственного познания предметов к способам их познания, но не в субъективно-психологическом смысле (например, методом дедукции), а в когнитивно-семантическом «как решение проблемы *объективности* априорных представлений, т.е. возможности их использования в опыте» [3, с. 38]. Кант стремился ответить на вопрос: «на чем основывается отношение того, что мы называем представлением в нас, к предмету» [2, с. 487] и считал это «ключом ко всей тайне метафизики» (там же). То есть Кант отвечал не на вопрос, что такое метафизика, а на то, как она возможна. В решении этого вопроса для кантовского трансцендентализма решающим оказывается различие вещи-самой-по-себе от явления, принципиально отличающееся от наивного реализма предшествующей метафизики. А с учетом соотношения «предмет – представление» И. Кант осуществляет «коперниканский переворот», связанный с переходом к концептуальной триаде «предмет (вещь-сама-по-себе) – явление – представление», объединяющая в себе эмпиризм (Локк), постулирующий вектор познания «от

предмета к представлению», и рационализм (Декарт), постулирующий вектор познания «от представления к предмету». Однако это не простая сумма двух альтернативных подходов, так как, согласно идее «коперниканского переворота», априорным представлениям подчиняются не предметы (как вещи-сами-по-себе), а явления (предметов) как предметы опыта.

Если теперь сопоставить триаду И. Канта с приведенной выше трехчленной структурой восприятия, то можно отметить не только их структурное сходство, но и сходство по сдержанию. Так «миру» в одной схеме, понимаемому как нерасчлененная гомогенность или глобальность, соответствует «вещь-сама-по-себе» в другой схеме, «продукту формопорождения» соответствует «явление», а «образу» – «представление».

Обнаруженное сходство позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, так как приведенные выше для сравнения соотношения получены совершенно разными путями, с ис-

пользованием разных логических подходов, то их сходство указывает на некоторую объективность (истинность) результатов, полученных теоретически в философии и психологии. Во-вторых, несмотря на сходство этих двух соотношений, они предназначены для решения разных задач: для И. Канта это решение гносеологической задачи, поэтому для него было важно осмысление самих понятий и логических соотношений между ними, в связи с поставленной им задачей, а для нас важен психологический аспект этих соотношений, поэтому мы вновь возвращаемся к онтологии и хотим понять те принципы и процессы, которые позволяют совершить переходы от первого члена соотношения ко второму и взаимопереходы между вторым и третьим членами соотношения. Ясно и другое: сходство этих двух соотношений, выявленных в философии и психологии, требует дальнейшей теоретической разработки, осмысления и глубокого анализа.

Литература

1. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения в 8-ми т.т. Т.3. М.: Чоро, 1994.
2. Кант И. Избранные письма // Кант И. Сочинения в 8-ми т.т. Т.8. М.: Чоро, 1994.
3. Катречко С.Л. Кантовский трансцендентализм и его концепт вещи-самой-по-себе // Трансцендентальный поворот в современной философии: метафизика, теория опыта, теория сознания. Матери-
4. Миракян А. И. Полифункциональность и константность восприятия. Дисс. док. псих. наук. М., 1987.
5. Миракян А.И. Афизикальные принципы психического отражения и их моделирование // Принципы порождающего процесса восприятия (коллективная монография) под ред. А.И. Миракяна. М., 1992. – с. 9-46.

6. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1. М.: изд. ИП РАН, 1999.
7. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн.2. М.: изд. ИП РАН, 2004.
8. Нагдян Р.М. Психологический релятивизм реальности. Ер.: изд. «Сарвард», 2007.
9. Нагдян Р.М. Загадка психики. Трансцендентальная психология и метафизика, Ер.: изд. «Лусабац», 2017.
10. Панов В.И. От проблемы образа к проблеме формопорождения, В сб. «Образ в регуляции деятельности». М.: Российское психологическое общество, 1997. – с. 101-112.

ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՏՐԱՆՍՑԵՆԴԵՆՏԱԼ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ Ի. ԿԱՆՏԻ ՏՐԱՆՍՑԵՆԴԵՆՏԱԼԻՉՄԸ

ՌՈՒԲԵՆ ՆԱԴԴՅԱՆ

«Հ գիտությունների ազգային ակադեմիա
Գիտա-կրթական միջազգային կենտրոն
հոգեբանության ամբիոնի դասախոս»

Հոգվածում տրանսցենդենտալ հոգեբանության տեսանկյունից վերլուծության է ենթարկվել ընկալման համարժեքության խնդիրը, ինչի հիման վրա դուրս է բերվում եռանդամ հարաբերակցություն, որը որոշակիացնում է հոգեկան արտացոլման գործընթացը: Բացահայտված հարաբերակցությունը պարզվեց, որ նույնական է Ի. Կանտի տրանսցենդենտալ ճանա-

չողության համապատասխան հարաբերակցությանը, ինչը հայտնի է որպես «կոպերնիկյան հեղաշրջում»:

Հետագա վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այդ երկու հարաբերակցությունները համապատասխան են կառուցվածքով և նկարագրում են տարբեր փոխլրացնող խնդիրների լուծումը:

TRANSCENDENTAL PSYCHOLOGY OF PERCEPTION AND TRANSCENDENTALISM I. KANT

RUBEN NAGHDYAN

National Academy of Sciences of the RA
International Research and Education Center
Lecturer of the Department of Psychology

The article analyses the problem of the adequacy of perception from the standpoint of transcendental psychology. On the basis of the analysis a three-term relationship is derived which determines the process of mental reflection. The revealed correlation turned out to be

similar to the corresponding ratio of transcendental cognition according to I. Kant, known as the «Copernican revolution». Further analysis showed that these two relationships are similar in structure and that they describe the solution of various complementary tasks.

ՄԱՆՈՒԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր

ՍՈՆԱ ԴԱՎԹՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի
և իրավունքի ինստիտուտի սոցիալական
փիլիսոփայության բաժնի հայցորդ

ԻՐԱԶԵԿՎԱԾ ՀԱՄԱՁԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔԸ ԵՎ ԿԵՆՍԱԲԱՐՈՅԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ

Հոդվածում կենսաբարոյագիտության տեսանկյունից քննարկվում են իրազեկված համաձայնության սկզբունքի կիրառման որոշ առանձնահատկությունները:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. իրազեկված համաձայնություն, որոշումներ ընդունելու անձի իրավասություն, փորձեր ինքն իր վրա, փորձեր կամավորների վրա, բռնի փորձարկումներ, խոթելի փորձարկվող, թերապևտիկ փորձարարություն:

Կենսաբարոյագիտության մեջ ազատության հիմնախնդիրն արտահայտվում է առաջին հերթին «իրազեկված համաձայնություն» հասկացությամբ: Այս եզրույթը ձևավորվել է Նյուրնբերգյան դատավարության ժամանակ, երբ առաջին զինվորական տրիբունալի ընթացքում Գերմանիայում ծագեց «բժշկական փորձերի մեջ ներգրավված անձի ինքնակամ համաձայնություն» իրավաբանական հասկացությունը: Քանի որ ամերիկյան իրավական համակարգում որոշիչը նախադեպի սկզբունքն է, այն սկսել է կիրառվել ամերիկյան դատավարական պրակտիկայում՝ բժշկական սխալների և անփույթ բուժմամբ պատճառված վնասի վերաբերյալ գործերում: Արդյունքում այդ հասկացությունը փոխակերպվել է, և 1950-1960-ական թվականներին անմիջականորեն

ի հայտ եկավ «իրազեկված համաձայնություն» եզրույթը: Ներկայումս այն նշանակում է բժշկական էթիկայի և բժշկական իրավունքի ամենակարեվոր սկզբունքներից մեկը, որի համաձայն՝ մարդը իր մարմնի, իր կենսագրության միակ տերն է: Առանց նրա գիտակցված կամավոր թույլտվության ոչ մի միջամտություն՝ ոչ բուժական, ոչ ախտորոշման, ոչ կանխարգելման, ոչ առավել ևս փորձարարական, չի կարող իրականացվել:

ԱՄՆ-ում իրազեկված համաձայնության սկզբունքի խախտումը դիտվում է որպես գործողությամբ վիրավորանք և ֆիզիկական վնաս հասցնել: Դա վերաբերում է և՛ այն իրավիճակներին, որոնք կապված են հիվանդի լուրջ վիրահատության անհրաժեշտության հետ, և՛ հիվանդին նախատեսվող բուժման և բուժամիջոցների մասին պար-

տաղիր կերպով հայտնելու հետ:¹

Իրազեկված համաձայնության վերլուծությունը անհրաժեշտաբար ենթադրում է հետևյալ երկընտրանք. մարդն ունի ինքնուրույն ընտրության իրավունք, բայց մարդասիրական է արդյոք թույլ տալ կատարել ինքնուրույն ընտրություն հոգուտ այն բանի, ինչը վնաս է իրեն կամ շրջապատին:²

Հիվանդի իրազեկված լինելը ենթադրում է, որ նա գիտի՝

- իր հիվանդության բնույթի մասին,
- բուժման ձևերի և մեթոդների մասին, որ նրան առաջարկվում է,
- այդ բուժման հետ կապված ռիսկերի մասին,
- նշյալ բուժման հնարավոր այլընտրանքների մասին,
- առողջանալու հեռանկարների մասին:

Իրազեկված համաձայնությունը պարտավորեցնում է բժշկին, նախ՝ հաշվի առնել հիվանդի հուզական-հոգեբանական վիճակը, կրթվածության աստիճանը, նրա ազգային հոգեկերտվածքի յուրահատկությունները և կրոնական համոզմունքները, երկրորդ՝ լինել նրբանկատ, երրորդ՝ տեղեկատվությունը հաղորդել այնպես, որ հասկանալի լինի:

Կամավոր համաձայնությունը լուրջ խնդիր է պարունակում, թե որքանով է ընկալելի բուժանձնակազմի կողմից մատուցվող տեղեկատվությունը հիվանդի համար: Հիվանդների մեջ քիչ են բժշկական կրթությամբ մարդիկ:

Բայց եթե նույնիսկ հիվանդը չի տիրապետում բժշկական գիտելիքների, նրա կյանքի փորձը, իր օրգանիզմի և խառնվածքի յուրահատկությունների, հեռանկարների ու ծրագրերի իմացությունը կարող են ոչ պակաս ծանրակշիռ լինել բժշկական որոշում կայացնելիս, քան դիպլոմավոր բժշկի հեղինակությունը: Հիվանդությունը ոչ միայն կենսաբանական, այլև կենսագրական փաստ է, ուստի հիվանդի կարծիքը չի կարող հաշվի չառնվել: Այսպիսով՝ իրազեկված համաձայնությունը նպաստում է սեփական ճակատագիրն ինքնուրույն տնօրինելու հիվանդի իրավունքի իրացմանը:

«Իրազեկված համաձայնություն» եզրույթը առավել հաճախ հնչում է կենդանի էակների, այդ թվում՝ մարդկանց վրա կլինիկական և բժշկա-կենսաբանական փորձերի հետ կապված հարցերի քննարկման ժամանակ: Այդ հարցերը ոչ մեկ անգամ են դարձել վեճերի ու բանավեճերի առարկա ինչպես գիտնականների, այնպես էլ հասարակայնության շրջանում: Այսպես օրինակ՝ Ի. Ի. Մեչնիկովը «Գիտությունը և բարոյականությունը» հոդվածում գրում է մարդկանց և կենդանիների վրա փորձերի հետ կապված բարոյական խնդիրների բարդության մասին: «Փորձարարական կենսաբանությունը, որի վրա հիմնվում են այս գրքում շարադրված բազմաթիվ տեսություններ, նյութ է առնում կենդանիների հերձումից: Մինչդեռ մեծ թվով մարդիկ անբարոյականություն են համարում կենդանի արարածների վրա փորձեր կատարելը

1. Покуленко Т.А. Принцип информированного согласия: вызов патернализму. Вопросы философии, 1994, №3, с. 73-76.
2. Келли М. Границы ответственности пациента. – Бюллетень сибирской медицины. Том 5. – №5, 2006, с. 67-78.

առանց վերջիններիս համար անմիջական օգուտի: Էլ ավելի բարդ է մարդու վրա փորձերի հարցը»:¹

Անտիկ շրջանից սկսած՝ այս բանավեճում ներգրավվածների մեծ մասը այն կարծիքին է, որ կենդանիների վրա փորձերը թույլատրելի են, եթե դրանք նպաստում են իրական արդյունքի հասնելուն և չեն կարող փոխարինվել այլ հետազոտության մեթոդներով: Այլ է մարդու պարագան:

Դեռ հին հռոմեացի բժիշկ և գիտնական Յելսիուսը (Ք. ա. I դար) քննարկում էր կենդանի արարածների, այդ թվում՝ մարդու վրա փորձերի թույլատրելի-անթույլատրելի լինելու հարցը: Նա ինքը դեմ էր և իր դիրքորոշումը հիմնավորում էր գիտական նպատակահարմարությամբ: Նրա կարծիքով՝ արհեստական վնասից տանջվող օրգանիզմը չի կարող լինել կենսական երևույթների ու պրոցեսների մասին օբյեկտիվ տեղեկատվության աղբյուր:

Նոր ժամանակաշրջանի եվրոպական գիտության մեջ մարդկանց վրա բժշկական հետազոտությունների էթիկական սահմանների մասին հարցը բարձրացրեց փորձարարական բժշկության հիմնադիրներից մեկը՝ Կ. Բեռնարը («Դասախոսություններ փորձարարական ախտաբանության մասին», 1969): Նրա կարծիքով՝ մարդկային կյանքը անձեռնմխելի է, և անթույլատրելի է վնաս հասցնել մարդուն, եթե անգամ դա տալիս է գիտությանը նոր, նրա համար չափազանց կարևոր գիտելիքներ: Մարդկանց վրա փորձերը, ըստ գիտնականի, հակասում են և բարոյական օրենքներին, և բժշկության սոցիալական նշանակությանը,

բայց մյուս կողմից՝ առանց փորձերի հնարավոր չէ զարգացնել բժշկությունը. Բեռնարը հասկանում էր այդ և դրանով արդարացնում գիտափորձերը կենդանիների վրա:

Բժշկության պատմության մեջ գոյություն է ունեցել նաև այլ տեսակետ: Օրինակ՝ անտիկ գիտնական Էրագիստրատոսը, որն ապրել է Ք. ա. III դարում, փորձեր էր կատարում ինչպես կենդանիների, այնպես էլ ստրուկների վրա, և համարում էր դա միանգամայն թույլատրելի: Հազիվ թե նրա համար արդարացում կարող է լինել այն, որ այդ ժամանակներում ստրուկներին համարում էին միջանկյալ օղակ կենդանիների ու մարդկանց միջև:

Պատմությանը հայտնի է մարդու վրա փորձերի մի քանի ձև:

Փորձեր ինքն իր վրա: Հաճախ գիտնականները կամ բժիշկները իրենք իրենց վրա փորձել են բուժման ինչ-որ մեթոդ կամ դեղամիջոց՝ նախքան օգտագործելու համար մարդկանց տալը: Դեռ մեծ փիլիսոփա Մովսես Մայմոնիդը XII դարում համոզում էր իր աշակերտներին ստուգել դեղամիջոցների արդյունավետությունը առաջին հերթին իրենց վրա: Կարելի է հիշել նաև որոշ դրվագներ XIX դարից: Եվսեբիոս Վալլիացին ինքն իրեն ներարկում արեց ծաղկափոշու շարավի խառնուրդից, Դեջենեթը ներարկում արեց իրեն ծաղկային ժանտախտի դեմ, Պետտենկոֆերը կոլ սովեց խուլերային բացիլներ, Վերներ Ֆորսմանը փորձարկեց իր վրա սրտի կատետորը և այլն: Նման օրինակներ բժշկության պատմությանը բավականին շատ են հայտնի: Ռուս փիլիսոփա, սոցիոլոգ,

1. Мечников И. И. Наука и нравственность, – с. 253.

տնտեսագետ, քաղաքական գործիչ, գիտնական-փորձարկող, ականավոր արյունաբան և ծերաբան Ա. Ա. Բոգդանովը, որ երկար տարիներ որպես տնօրեն պաշտոնավարել է իր իսկ հիմնադրած՝ աշխարհում առաջին Արյան փոխներարկման ինստիտուտում, մահացել է իր վրա արյան փոխներարկման փորձի հետևանքով:

Փորձեր կամավորների վրա: Արևմուտքում առաջին փորձը, որին մարդիկ համաձայնել են գիտակցաբար, ծաղիկ հիվանդության դեմ պատվաստումն էր, որը նախաձեռնել է բժիշկ Էդուարդ Ջենները XVIII դարի վերջին: Ջորջ Օլիվերը, մի շարք հետազոտություններ իրականացնելով իր որդու վրա՝ վերջինիս համաձայնությամբ, հայտնագործեց աղբենալինը: Պրոֆեսոր Դենիսի աշակերտը համաձայնեց իրեն գառնուկի արյան փոխներարկմանը:

Բազմաթիվ կլինիկական փորձեր են կատարվել կամավորների վրա: Հաճախ բժիշկները փորձերը կատարում էին մերձավորների վրա: Այսպես, պատվաստման հիմնադիր Է. Ջենները ինքն իրեն, որդուն և հարևանների երեխաներին ներարկեց «կովի» և «խոզի» պատվաստանյութ, որն անվտանգ էր մարդու օրգանիզմի համար, բայց օժտում էր սև օսպայի նկատմամբ իմունիտետով: Արդյունքում նա փորձեր կատարեց նաև այլ մարդկանց վրա և նույնիսկ Անգլիայի թագուհու: Ինչպես հայտնի է, այս մեթոդը հետագայում փրկեց միլիոնավոր կյանքեր և ներառվեց բժշկական ամենօրյա պրակտիկայում:

Բռնի փորձարկումներ: Այստեղ առաջին հերթին խոսքը մահվան դա-

տապարտվածների վրա փորձերի մասին է: Ք. ա. V դարում բժիշկ Հերոֆիլը մարդու կազմաբանությունն ու կազմախոսությունը ուսումնասիրելու նպատակով զբաղվում էր այն դատապարտյալների վիվիսեկցիայով (հերձմամբ), ում պատրաստվում էին գլխատել: Վիվիսեկցիան (լատ. vivus - ողջ, section - կտրել) ողջ մարդու կամ կենդանու վիրահատումն է, օրգանիզմի գործառույթները, դրա վրա տարբեր նյութերի ազդեցությունը ուսումնասիրելու և բուժման մեթոդներ մշակելու նպատակով: Հայտնի են դեպքեր, երբ Վերածննդի դարաշրջանում որոշ հիվանդություններ հետազոտելու համար իշխանությունների թույլտվությամբ ներգրավում էին մահապարտներին: Օրինակ՝ նման դժբախտների վրա, նախապես քնննելով նրանց, Լեոնարդո Ֆլորավանտին հետազոտում էր ժանտախտի տարածումն ու ախտանիշները: Ներկայումս որոշ երկրներում մահվան դատապարտվածների վրա կատարվում են նրանց կյանքի համար վտանգավոր փորձեր՝ խոստանալով ազատություն դրական ելքի դեպքում: Խորհրդային շրջանում նման պրակտիկա գոյություն է ունեցել Ներքին գործերի ժողովրդական կոմիսարիատում (ՆԳԺԿ)-ում: Օրինակ՝ բժշկական ծառայության գնդապետ, բժշկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Գ. Մ. Մայրանովսկին (1899-1964), այն բանից հետո, երբ նրա հետազոտական խումբը 1937 թ. Կենսաքիմիայի ինստիտուտի ենթակայությունից հանձնվեց ՆԳԺԿ-ին, սկսեց թույների փորձեր կատարել գնդակահարության դատապարտվածների վրա:

Պ. Դ. Տիշչենկոյի կարծիքով, մարդ-

կանց վրա բռնի փորձեր կատարելու գլխավոր շարժառիթներից մեկը «պատերազմի էթոսն» է¹: Պատերազմն ինչ-որ իմաստով «արդարացնում» և «վեհացնում» է նման գործողությունները. «Ոչ կամավոր փորձարկվողների առողջությունը, իսկ երբեմն նաև կյանքը զոհաբերվում է հայրենյաց զոհասեղանին, և նմանօրինակ զոհաբերությունները ամենուր ընկալվում են որպես արդարացված»²: Քանի որ պատերազմը մարդկության հարատև վիճակն է, բժիշկները դառնում են այն վարելու միջոցներ մշակելու համասանակիցներ:

Պատմության մեջ հատուկ տեղ են գրավում նացիստական համակենտրոնացման ճամբարներում պահվող կալանավորների վրա կատարվող փորձերը: Ինչպես վկայում են Նյուրնբերգյան դատավարության գործերը, գերված լեհերը, ռուսները, հրեաները, իտալացիները դաժան փորձերի էին ենթարկվում նրանց վրա թույների, քիմիկատների, դեղորայքի, գազի ազդեցությունը ստուգելու նպատակով: Կալանավորների վրա մահացու փորձեր էին կատարվում արհեստականորեն ստեղծված ցածր ջերմաստիճանների պայմաններում՝ ցրտահարման պրոցեսը ուսումնասիրելու համար, կամ բարոխիսիկներում՝ մեծ բարձրության վրա մարդու գտնվելը հետազոտելու համար: Փորձարկվողների թվում էին երեխաները, ծերերը, հղի կանայք: Սարսափելի օրինակների շարքը կարելի է շարունակել շատ երկար: Ամերիկայում՝ ի հիմնավորումն մարդու վրա փորձեր կատարելն արգելելու, հղում

են անում առաջին հերթին այդ դատավարությանը և դրա արդյունքում մշակված իրավաբանական դրույթներին:

Յավոք, մենք չենք կարող ասել, որ Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո բժշկության պատմության այդ սարսափելի էջը վերջնականապես փակվել է: Կալանավորների, հոգեկան հիվանդների, սոցիալապես խոցելի հիվանդների վրա անօրինական բժշկական փորձեր շարունակել են իրականացվել. նման դեպքեր են արձանագրվել ԱՄՆ-ում և այլ երկրներում, այդ թվում՝ ԽՍՀՄ-ում: Համաշխարհային պատմության այս ողբերգական էջն էլ հենց ստիպեց մտածել գիտնականների պատասխանատվության և պետության ու հասարակության կողմից նրանց գործունեությունը վերահսկելու անհրաժեշտության մասին:

Արդյունքում միջազգային և ներպետական մակարդակներում ստեղծվեցին բազմաթիվ նորմատիվային փաստաթղթեր, որոնք պաշտպանում են մարդու կյանքը, իրավունքներն ու արժանապատվությունը կենսաբանության ու բժշկության բնագավառներում: Դրանց թվում են՝ Նյուրնբերգյան օրենսգիրքը (1947), Հելսինկյան հռչակագիրը (1964), Եվրոպայի տնտեսական համագործակցության դիրեկտիվները (1965, 1975), Միջազգային էթիկական հրահանգները, որոնք առնչվում են մարդկանց վրա կատարվող կենսաբժշկական հետազոտություններին (1993), Կենսաբանության և բժշկության մեջ մարդու իրավունքների

1. Тищенко П. Д. Жизнь и власть: био-власть в современных структурах врачевания // Биоэтика и гуманитарная экспертиза. М.: ИФРАН, 2010.– с. 45.

2. Նույն տեղում:

և մարդ արարածի արժանապատվության պաշտպանության մասին կոնվենցիան (1997), Կենսաբարոյագիտության և մարդու իրավունքների մասին կոնվենցիան (2005):

Մի կողմից՝ գիտենք, որ մարդու վրա կատարվող փորձերը նպաստում են գիտության զարգացմանը: Բացի դրանից՝ երբեմն նման փորձերն անհրաժեշտություն են, օրինակ՝ որևէ դեղամիջոց չի թույլատրվում օգտագործել բուժման նպատակով առանց մի շարք փորձարկումների, այդ թվում և մարդկանց ներգրավմամբ: Երբեմն փորձը համընկնում է բուժման ընթացքի հետ և վերջին հնարավորություն է դառնում կյանք փրկելու (դա, այսպես կոչված, «թերապևտիկ փորձարարությունն է»): Օրինակ՝ ֆրանսիացի գիտնական, ժամանակակից միկրոկենսաբանության և իմունաբանության հիմնադիր Լուի Պաստերը (1822-1895), որ մշակել է հավի խոլերայի, սիբիրյան խոցի, կատաղության դեմ գործնական պատվաստման մեթոդը, կատաղության դեմ փորձնական պատվաստանյութ է ներարկել մի տղայի, որին այլ կերպ փրկել հնարավոր չէր:

Մյուս կողմից՝ միշտ հարց է ծագում՝ մարդասիրական է արդյոք վտանգել մարդու առողջությունն ու նույնիսկ կյանքը, թույլատրելի է արդյոք արդարացնել միջոցները նպատակով, եթե միջոց է դառնում կենդանի մարդը: Ինչ մակարդակի է բարոյականությունը հասարակության մեջ, որը պատրաստ է ընդունել նման զոհողություններ, թեկուզ և ի շահ գիտության հաղթանակի և բժշկության առաջընթացի: Օրինակ՝ նացիստական Գերմանիայում մարդկանց վրա փորձերը պատճառաբան-

վում էին բարձր գիտական նպատակներով, որոնց հետևում թաքնվում էին պետական շահի նկատառումները:

Մարդը, որը պատրաստ է ինքնազոհությամբ կամավոր օժանդակելու գիտական առաջընթացին, արժանի է հասարակության հարգանքին, իսկ պետությունը պետք է մշակի փորձի հետևանքով պատճառված բարոյական ու նյութական վնասի փոխհատուցման գործուն մեխանիզմներ: Անշուշտ, մարդու վրա կատարվող փորձերն արդարացված են միայն այն դեպքում, երբ, նախ և առաջ, փորձարկվողի կյանքին ու սոցիալական բարեկեցությանը սպառնացող վտանգի աստիճանը չի գերազանցում նախատեսված արդյունքների գիտական նշանակալիությանը, երկրորդ՝ գիտելիքների հարստացումը հնարավոր չէ այլ եղանակով (կենդանիներ, արհեստական մոդելներ, համակարգչային մոդելավորում օգտագործելով, գիտական գրականություն ուսումնասիրելով):

Վերջին ժամանակներս ժամանակակից գիտության մեջ սկսել է գործառվել “watch no touch” (watch - անգլ. հետևել, դիտել, touch - անգլ. հպում, շփում, շոշափում) սկզբունքը, որն ուղղված է նվազեցնելու փորձարկողի բացասական ներգործությունը հետազոտվող օբյեկտի վրա: Փորձեր կատարելու համակարգչային մեթոդի զարգացման շնորհիվ շատ դեպքերում հնարավոր է դարձել խուսափել կենդանի օրգանիզմի վրա անմիջական ներգործությունից: Իրազեկված համաձայնության սկզբունքը գործում է փորձի ամբողջ ընթացքում, այսինքն՝ բոլոր փուլերում հիվանդին մատչելի է մնում

ամբողջ տեղեկատվությունը, ինչը վերաբերում է նրա վիճակին և կատարվող հետազոտության արդյունքներին: Ցանկացած փուլում հիվանդը կարող է հրաժարվել փորձարկման օբյեկտ լինելուց, դրանով հանդերձ պահպանելով որակյալ բուժօգնություն ստանալու բոլոր իրավունքները: Այսպիսով՝ իրազեկված համաձայնությունը թեկուզ և չի վերացնում մարդուն որպես գիտական նվաճումների միջոց օգտագործելու հնարավորությունը, բայց ծայրահեղ դեպքում երաշխավորում է, որ փորձի ընթացքում վերջնական որոշումը չպարտադրվի, այլ լինի ազատ անձնական ընտրության արդյունք:

Փորձերը (բացի թերապևտիկ փորձարարությունից) անթույլատրելի են մտավոր հետամնացների, մահացողների, սաղմի վրա, քանի որ նրանք չեն կարող տալ իրենց համաձայնությունը, անգամ եթե կարողանան, ապա այդ համաձայնությունը չի կարելի իրավաբանորեն որակել որպես «իրազեկված»:

Գոյություն ունի «խոցելի փորձարկվող» հասկացություն, որն օգտագործվում է նրանց առնչությամբ, ում մասնակցությունը փորձին պայմանավորված է կամ կախյալ վիճակով (կալանավորներ, հոգեկան հիվանդներ, անօթևաններ, անչափահասներ, անգործունակներ, զինձառայողներ և այլք), կամ ղեկավարության պատժամիջոցներից վախով, կամ փորձին մասնակցելու դիմաց որոշակի արտոնություններ ստանալով (կլինիկաների

ու լաբորատորիաների անձնակազմը, բուժհաստատություններում սովորողները և այլք): Օրինակ՝ XVIII դարում Ֆրանսիայում, Ֆրանսիական մեծ հեղափոխության ժամանակաշրջանում, ստեղծվում էին բուժարաններ աղքատների համար, որոնք ի վիճակի չէին վճարելու բուժման համար: Որպես վարձ ստանում էին փորձարկվող դառնալու նրանց համաձայնությունը: Նման կերպ էր իրականացվում հասարակական «բարերարությունը»: Բ. Գ. Յուդինը նշյալ հիմնախնդիրը ձևակերպում է հետևյալ կերպ. «Ինչի հիման վրա կարելի է կլինիկական հետազոտության օբյեկտի վերածել այն հիվանդին, որը աղքատ լինելու պատճառով հարկադրված օգնություն է խնդրում հիվանդանոցում: Այդ աղքատները, մի կողմից, պարտավորություն ունեն հասարակության առջև, մյուս կողմից՝ նրանք անպատասխանատու են, և երրորդ, որը չափազանց էական է, կլինիկայում նրանց թիվը մեծ է, ուստի դա սկզբունքորեն հնարավորություն է տալիս ստանալու վիճակագրորեն հավաստի տվյալներ»:¹

Ամեն դեպքում մարդկանց վրա փորձեր կատարելը միշտ հակասություններ է պարունակում. բժշկությունն ու գիտությունը առավել բարձր պետք է դասեն մարդու բարօրությունը, նրա շահերը, իսկ փորձերը միշտ ստորադասում են մարդու բարօրությունը նոր գիտելիքներ ստանալուն: Գիտության առաջընթացի շահերը գերադասվում են առանձին անձի շահերից:

1. Юдин Б.Г. Биомедицинские исследования как объект философского осмысления //Биоэтика и гуманитарная экспертиза. М.: ИФРАН, 2009. – с. 14-15.

ПРИНЦИП ИНФОРМИРОВАННОГО СОГЛАСИЯ И НЕКОТОРЫЕ ЭТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ

МАНУК АРУТЮНЯН

Доктор философских наук

СОНА ДАВТЯН

Соискатель Института философии,
социологии и права НАН РА

В статье рассмотрены некоторые этические проблемы экспериментальной медицины. Основная направленность исследования – раскрытие слож-

ной и противоречивой сущности влияния принципа информированного согласия на эксперименты в области медицины.

PRINCIPLE OF INFORMED CONSENT AND SOME ETHICAL ISSUES OF EXPERIMENTAL MEDICINE

MANUK HARUTYUNYAN

Doctor of philosophy

SONA DAVTYAN

Applicant at the Institute of philosophy,
sociology and law of NAS RA

The article addresses some of the ethical problems of experimental medicine. The main focus of the research is the disclosure of the complex and

contradictory nature of the influence of the principle of informed consent on the experiments in the field of medicine.

ԱՄՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՓԱՍՏԱՀԱՎԱՔ ԽՈՒՄԲԸ (THE INQUIRY) ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԱՐՑԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐՈՒՄ (1917-1919 թթ.)

Հանգուցային բառեր. Վուդրո Վիլսոն, ԱՄՆ, The Inquiry, Առաջին աշխարհամարտ, Փարիզի խաղաղության վեհաժողով, Խաղաղության Բանակցությունների Ամերիկյան Հանձնաժողով, Օսմանյան կայսրություն, Հայկական հարց, Արևմտյան Հայաստան, վեց հայկական նահանգներ, Կիլիկիա, Միջերկրական ծով, Սև ծով, Հայաստանի պետություն, Պողոս Նուբար, 14 կետեր, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների Կոնգրես, Ազգերի լիգա, Բոսֆորի և Դարդանելի նեղուցներ, Էդուարդ Հաուզ, Ֆրանկ Ֆրոստ Աբոտ, Միացյալ Թագավորության վարչապետ Դեյվիդ Լոյդ Ջորջ:

1917 թվականի սեպտեմբերին ԱՄՆ-ի նախագահ Վուդրո Վիլսոնը ստեղծեց պետական փաստահավաք խումբ (The Inquiry), որի կազմում էին Միացյալ Նահանգների տարբեր ոլորտների լավագույն մասնագետները: Խմբի նպատակն էր՝ մանրակրկիտ ուսումնասիրություններ կատարել, որոնք պետք է օգտագործվեին Առաջին աշխարհամարտի ավարտից հետո կայանալիք խաղաղության վեհաժողովում:¹

Խմբի 21 անդամները Փարիզի խաղաղության վեհաժողովի (1919 թվականի հունվար) ամերիկյան պատվիրակության (Խաղաղության բանակցությունների ամերիկյան հանձնաժողով) մասը կազմեցին: Վեհաժողովը

գլխավորում էր նախագահ Վուդրո Վիլսոնը:

Միացյալ Նահանգների կառավարական փաստահավաք խումբը հատուկ ուշադրություն էր դարձնում Հայաստանին և Հայկական հարցին, որը բխում էր հայ-ամերիկյան այն սերտ կապերից, որոնք 19-րդ դարի ընթացքում հաստատվեցին Արևմտյան Հայաստանում գործող ամերիկացի միսիոներների շնորհիվ: Բազմաթիվ ամերիկացի միսիոներներ 1915-1917 թթ. ընթացքում Արևմտյան Հայաստանում դարձան հայոց ցեղասպանության ականատեսներ և նրանց մանրամասն զեկուցումները տեղ գտան «The Inquiry»-ի հազարավոր էջերից բաղկացած փաստաթղթերում:

1. Ինչպես պաշտոնապես նշվում էր ԱՄՆ-ի կառավարության փաստահավաք խմբի կողմից, «The Inquiry» նպատակն էր «ապահովել տվյալներ, որոնք (ամերիկյան պատվիրակներին) կարող են պետք գալ խաղաղության վեհաժողովի բանակցությունների ժամանակ»: Inquiry doc. 889, «Report on the Inquiry: Its Scope and Method», March 20, 1918, in National Archives and Records Administration (NARA), Record Group (RG) 256.

«The Inquiry»-ն՝ իբրև Միացյալ Նահանգների կառավարության փաստահավաք խումբ, իր հիմնական խնդիրների մեջ էր ներառում Օսմանյան կայսրության տրոհումը և Հայաստանի պետության սահմանազատումը:¹

«The Inquiry»-ն տարբեր երկրների համար կազմեց համապատասխան առաջարկներ, որոնց վերաբերյալ իրենք կատարել էին մանրակրկիտ հետազոտություններ և ներկայացրել եզրակացություններ: Փաստահավաք խումբը նաև կատարեց ետպատերազմյան նորաստեղծ երկրների սահմանազատման առաջարկներ: Այդ երկրների կազմում էր նաև Հայաստանը:

1918 թվականի հունվարի 8-ին նախագահ Վուդրո Վիլսոնը «The Inquiry»-ի ուսումնասիրության հիման վրա Կոնգրեսի համատեղ նիստին ներկայացրեց իր ուղերձը, որը, ելնելով այդտեղ նշված 14 հիմնական կետերից, հայտնի դարձավ, «14 կետեր» անվամբ: Այն հստակեցնում էր ԱՄՆ պատերազմի նպատակները և նշում այն ետպատերազմյան աշխարհակարգը, որի համար պայքարում էր Միացյալ Նահանգները: Այս հայտնի ելույթը այդ ժամանակ դարձավ ԱՄՆ-ի արտաքին քաղաքականության հիմնարար բնութագրիչներից մեկը և նույնիսկ ընդուն-

վեց պարտված կենտրոնական ուժերի ղեկավարների կողմից, որոնք փորձում էին պատերազմի ավարտից հետո իրենց համար բարենպաստ խաղաղության պայմանագրեր կնքել:²

Իր «14 կետերի»³ ծրագրով Վիլսոնը էապես հաստատեց Առաջին համաշխարհային պատերազմից հետո ԱՄՆ-ի համաշխարհային տերություն դառնալու իրողությունը: 14 սկզբունքներից բաղկացած «խաղաղության ծրագիրը» իր պարզությամբ և մեծահոգությամբ վաստակեց եվրոպական հասարակական կարծիքի աջակցությունը: Այստեղ նոր աշխարհակարգի կառուցման համապատկերում ժողովրդավարության անվտանգությունն ապահովելու համար Վուդրո Վիլսոնը առաջադրում էր «հավաքական անվտանգության» սկզբունքը: Դրա իրականացմանն էլ պետք է միտված լինեն «Ազգերի լիգա» համաշխարհային կազմակերպության ստեղծումը և գործունեությունը: Ըստ էության, Վիլսոնի գաղափարները պետք է վերածվեին համաշխարհային կառավարության (Ազգերի լիգա) համարժեք կառույցների, որոնց 19-րդ դարում ձևավորված արտաքին քաղաքականության արդյունքում մեկուսացման ավանդույթներով ապրող ամերիկյան ժողովուրդը, հասարակական և քաղաքական

1. Inquiry doc. 889, “Report on the Inquiry: Its Scope and Method,” March 20, 1918, in NARA, RG 256, էջ 36:
2. Woodrow Wilson, In Our First Year of War: Messages and Addresses to the Congress and the People, March 5, 1917, to January 8, 1918, “The Terms of Peace,” Harper & Brothers Publishers, New York, 1918, էջ 150-161.
3. «14 կետեր»-ում նախագահ Վիլսոնը պահանջում էր համաշխարհային բաց դիվանագիտություն: Գաղտնի պայմանագրերը, ինչպիսիք էին Սայքս-Պիկո և նման պայմանագրերը պետք է արգելվեին: Պետք է տեղի ունենար եվրոպական տերությունների կողմից վարվող գաղութատիրական քաղաքականության վերանայում և հաշվի առնվեին գաղութների բնիկ բնակչության շահերը: Ըստ այս Վիլսոնյան սկզբունքների՝ ազգերի ինքնորոշման իրավունքը համարվում էր գերակա:

միտքը դեռևս պատրաստ չէին:¹

12-րդ կետը նշում էր, որ Օսմանյան կայսրության փոխարեն պետք է ստեղծվեն նոր պետական միավորներ: Թուրքաբնակ տարածքները պետք է կազմեն իրենց առանձին պետական միավորները, իսկ «մյուս ազգությունները, որոնք այժմ գտնվում են թուրքական իշխանության տակ, վստահաբար պետք է սեփական անվտանգության երաշխիք ունենան, ինչը նրանց ինքնավար եղանակով՝ առանց որևէ բռնության զարգանալու հնարավորություն կտա»: Հավելվում էր նաև, որ Դարդանեյը (նեղուց) պետք է բաց լինի բոլոր երկրների նավերի համար և առևտրի ելք ու մուտք ունենա:

ԱՄՆ նախագահի խորհրդատու գնդապետ Էդուարդ Հաուզը պաշտոնական բացատրություն տվեց և մանրամասնեց բոլոր կետերը, ի թիվս դրանց՝ նաև 12-րդ կետը, որ վերաբերում էր Հայկական հարցին:

Գնդապետ Հաուզը պարզաբանում էր, որ «Անատոլիան» (նկատի ուներ Փոքր Ասիան) «պետք է պահպանվի թուրքերի համար»: Նրա ծովափնյա մասերում, որտեղ հույները գերակայում էին, պետք է հաստատվեր հատուկ միջազգային վերահսկողություն. հնարավոր էր, որ դա իրագործելու համար Հունաստանին տրվեր միջազգային մանդատ:

Ինչ վերաբերում էր Հայաստանին, ապա «նա պետք է ստանա (Կիլիկիայում) Միջերկրական ծովափնյա նավահանգիստ, և դրվի տերություններից մեկի հովանու ներքո: Թերևս Ֆրանսիան ցանկանա ստանձնել այս հովանավորությունը, սակայն հայերը նախընտրում են Մեծ Բրիտանիային»:

Գնդապետ Հաուզը հավելում էր, որ Մեծ Բրիտանիան և Ֆրանսիան արդեն որոշել են Սիրիայի մանդատը տալ Ֆրանսիային: Մեծ Բրիտանիան լավագույն թեկնածուն է Պաղեստինի, Միջագետքի և Արաբիայի մանդատները ստանալու համար: Նա նշում էր, որ Փոքր Ասիայում մանդատների հաստատման վերաբերյալ բոլոր մանրամասները պետք է հաստատագրվեն պատերազմից հետո ստորագրվելիք խաղաղության պայմանագրում:

Դեռ 1917 թվականի նոյեմբերի 20-ին Միացյալ թագավորության վարչապետ Դեյվիդ Լոյդ Ջորջը տեղեկացրեց Էդուարդ Հաուզին, որ Մեծ Բրիտանիայի պատերազմի նպաստակներից է տիրանալ Գերմանիայի աֆրիկյան գաղութներին, բրիտանական հովանու ներքո հաստատել անկախ Արաբիա, Պաղեստինը տալ սիռնականներին, որը կլինի բրիտանական կամ ամերիկյան հովանու ներքո, ինչպես նաև, Ամերիկյան հովանու ներքո ստեղծել անկախ Հայաստան, իսկ Կ. Պոլիսը,

1. Ելնելով արտաքին քաղաքականության մեջ մեկուսացվածությունից, որ դեռևս գալիս էր 19-րդ դարից, ԱՄՆ-ի Կոնգրեսը, որը գտնվում էր ժողովրդավար (դեմոկրատ) նախագահ Վուդրո Վիլսոնին հակադիր հանրապետականների գերիշխանության տակ, մերժեց Վերսալի խաղաղության պայմանագրի (1919 թ. հունիսի 28-ին) վավերացումը: Այն Կոնգրեսում մերժվեց երկու անգամ՝ 1919 թ. նոյեմբերի 19-ին և 1920 թ. մարտի 19-ին, Վերսալի պայմանագրի մերժումով նաև (1919 թ. նոյեմբերի 19-ի) մերժվեց ԱՄՆ Ազգերի լիգային անդամակցումը և, մասնավորապես, Հայկական հարցի համար ցավալի փաստ. մերժվեց (1919 թ. հունիսի 1-ին) ԱՄՆ-ի կողմից Հայաստանի մանդատի ընդունումը, որը Դաշնակիցների Գերագույն խորհրդի պահանջով նախագահ Վիլսոնը 1920 թվականի մայիսի 24-ին վավերացման համար ներկայացրել էր Կոնգրեսին:

Բոսֆորի և Դարդանելի նեղուցները պետք է վերածվեն միջազգային չեզոք գոտու:¹

Ըստ «The Inquiry»-ի՝ ազգային փոքրամասնությունները, որոնք նոր ձևավորվող ազգային պետությունների մաս էին կազմում, պետք է միջազգային երաշխիքներով պաշտպանվեին: Կարևոր երկաթգծերը, որոնք տարբեր երկրամասերն իրար էին կապում, պետք է ազատ լինեին միջազգային ճամփորդության համար և պետք է հաստատվեր, այսպես կոչված, «բաց դռան» քաղաքականություն, որը նշանակում էր, որ Միացյալ Նահանգները, ինչպես մյուս երկրները, պետք է տարածաշրջանում ազատ առևտուր ծավալելու իրավունք ունենային և որևէ այլ տերություն իրավունք չուներ մենաշնորհներ հաստատելու և դրանով սահմանափակելու կամ արգելելու մյուսների իրավունքները և առևտրական կապերի հնարավորությունները:²

1918 թ. մարտի 2-ին, «The Inquiry»-ի անդամ Ֆրանկ Ֆրոստ Աբոտը փաստահավաք խմբի մասնագետների կողմից կազմված զեկուցումները խմբագրեց «Հայաստանի վերաբերյալ զեկույցների համադրման» մեջ:³

Նախապես առաջարկվում էր Արեվմտյան Հայաստանում (վեց հայկական նահանգները, ինչպես նաև Տրապի-

զոնի նավահանգիստը և ելք դեպի Սև ծով) ստեղծել ինքնավար հայկական պետություն, իսկ Կիլիկյան Հայաստանում (հիմնականում Ադանայի նահանգ) երկրորդ հայկական պետությունը, և Մերսին ու Ալեքսանդրետ նավահանգիստներով ելք դեպի Միջերկրական ծով: Նշվում էր, որ Պողոս Նուբարը պաշտպանում էր այս երկու հայկական միավորների ընդգրկումը մեկ հայկական պետության մեջ:⁴ Նշվում էր նաև, որ Մեծ Հայքի տարածքում ավելի դժվար կլինի ապահովել եվրոպական կամ ամերիկյան պաշտպանության և խնամակալության հարցը, սակայն Կիլիկյան Հայաստանում Միջերկրական ծովի շնորհիվ այդ հարցը կարող է ավելի հեշտ լուծվել:

Ի վերջո հաղթեց «The Inquiry» անդամների «Միացյալ Հայաստանի» ստեղծման գաղափարը, որը նշանակում էր Արևմտյան և Արևելյան Հայաստանների ընդլգրումը մեկ ամբողջական հայկական պետության մեջ՝ ելքով դեպի Սև և Միջերկրական ծովեր: Միացյալ Նահանգների փաստահավաք խմբի սույն առաջարկն ամերիկյան կառավարության պատվիրակության կողմից 1919 թ. պաշտոնապես ներկայացվեց Փարիզի խաղաղության վեհաժողովում:⁵

1. Foreign Relations of the United States (FRUS), 1917, Volume I, Supplement 2, The World War, Document 370, Reports of the American mission to Great Britain and France—The Inter-Allied Conference, November 29–December 3, 1917, Report of the Special Representative of the United States Government (House).
2. Գնդապետ Հաուզի «14 կետերի» մանրամասն բացատրությունը տես FRUS, 1918, Supplement 1: The World War, Vol. 1, էջ 405-413:
3. Inquiry doc. 687, “Co-ordination of Reports on Armenia” by F. F. Abbot, March 2, 1918, in NARA, RG 256.
4. Նույն տեղում, էջ 1:
5. David Hunter Miller, *My Diary at the Conference of Paris, with Documents*, vol. 4, Appeal Printing Company, New York, 1924, Document 246, էջ 219:

THE INQUIRY'S QUEST TO SOLVE THE ARMENIAN QUESTION: 1917-1919

GEVORG NAZARYAN

Historian

At the end of 1917 an official U.S. government body, known as *The Inquiry*, was created in order to prepare documents for the peace negotiations that were to follow World War I. *The Inquiry* was composed of around 150 academics and was directed by the presidential adviser Edward House. The suggestions made by the research body were incorporated into President Woodrow Wilson's famous "Fourteen Points" which he delivered in the U.S. Congress on January 8th, 1918, defining the war aims of the United States during World War I and suggesting possible peace terms that would follow the Great War. Point 12 of the "Fourteen Points" proclaimed that non-Turkish nations (which included

Armenia) of the Ottoman Empire, should be given an opportunity for "autonomous development," and accordingly *The Inquiry* was also tasked with defining the boundary of the future State of Armenia. In 1918 a number of reports were prepared by the research group which proposed the territory for the State of Armenia which extended from the Black Sea to the Mediterranean Sea, covering mostly Armenian Highland and the coastal areas of the above noted seas. Members of *The Inquiry* also suggested a union of the above noted territory with Eastern Armenia, a scheme that was officially presented in 1919 during the Paris Peace Conference by the American delegation.

УСИЛИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ «THE INQUIRY» В РАЗРЕШЕНИИ АРМЯНСКОГО ВОПРОСА (1917-1919 гг.)

ГЕВОРГ НАЗАРЯН

Историк

В конце 1917 года была основана американская государственная исследовательская группа «The Inquiry», которая подготовила документы для американской делегации, участвующей в мирной конференции, состоявшейся после Первой Мировой Войны. В состав исследовательской группы вошло 150 учёных, руководителем группы был советник президента США Эдвард Хауз. Предложения, представленные исследовательской группой, вошли в проект мирного договора, завершающий Первую Мировую Войну, проект был представлен президентом США Вудро Вильсоном на Конгрессе 8 января 1918 года. 12-й пункт проекта гласил, что не турецкие территории Осман-

ской Империи, куда входила Армения, должны получить возможность «автономного развития», и группа получила задание установить границы будущего государства Армения. В 1918 году «The Inquiry» подготовила целый ряд докладов с предложением установления границ будущего государства Армения от Чёрного до Средиземного морей, сюда в основном входило Армянское Нагорье и прибрежные территории данных морей. Группа также предложила объединение вышеуказанных территорий с Восточной Арменией, нечто, что впоследствии было официально предложено на Мирной Парижской Конференции в 1919 году американской делегацией.

КУРТ ЛЕВИН

Методолог научной психологии

Если попытаться построить нечто вроде рейтинга психологов по степени их влияния на развитие психологической науки как при жизни, так и после своей смерти, мало сомнений, что Курт Левин войдет, по меньшей мере, в первую десятку. Гордон Олпорт в статье с выразительным названием «Гений Курта Левина» назвал его «возможно, самым оригинальным мыслителем XX века» [1]. Курт Левин не прожил и шестидесяти лет, но мало кто оказал столь мощное и одновременно широкое влияние на очень многие направления и разделы психологии, как он. Он не только внес вклад в психологическое знание — он во многом определил сами пути, которыми оно развивалось, и формы, которые оно принимало.

Кроме того, для российских психологов имя Левина несет в себе не только научное значение, но и специфический личностный смысл. Хотя до 2000 года работы Левина (за исключением отдельных статей) не выходили на русском языке, исторически сложилось так, что этот автор воспринимался у нас как в наибольшей степени «свой» из всех зарубежных классиков. В тридцатые годы Левин бывал в Москве, общался и переписывался с Л.С. Выготским и А.Р. Лурия, которые планировали перевод работ Левина на русский [2]. Тогда же некоторые берлинские ученики Левина приехали в Советский Союз и стали работать у нас, привнося его

идеи и подходы в становившуюся советскую психологию. Наиболее известна из них Блюма Вульфовна Зейгарник, которая долгие годы была одним из ведущих профессоров факультета психологии МГУ. Ниже мы коснемся конкретного влияния идей Левина на деятельностный подход и теоретических переключек между ними, во многом благодаря которым подход Левина в той мере, в которой он был известен в нашей стране, воспринимался у нас с симпатией, и даже в период наиболее жесткой нормативной идеологической критики в адрес всех без исключения направлений «буржуазной» психологии его «ругали» более чем мягко. Известность же Левина в нашей стране долгие годы ограничивалась посвященной ему небольшой книгой.

Б.В. Зейгарник [3], в которой излагались преимущественно его конкретно-теоретические положения и экспериментальные подходы первого — берлинского — периода его деятельности, а также сокращенными переводами некоторых статей, включенных в хрестоматию по истории психологии.

Только в 2000 году началось полноценное знакомство российских читателей со взглядами Левина по первоисточникам. Это знакомство началось «с конца» — с двух последних книг Левина, вышедших в свет уже после его смерти и включавших избранные статьи американского периода его де-

тельности [4]. В российское издание одной из них был включен, в частности, весьма объемистый и содержательный очерк жизни и творчества Левина, написанный Н.В. Гришиной [5], что отчасти облегчает нашу задачу и позволяет в данном издании обойтись без изложения многих биографических обстоятельств жизни Левина. Его внешняя научная биография выглядит довольно простой (чего не скажешь о его интеллектуальной биографии): родился в 1890 году, в 1920-е годы работал в Берлинском университете и создал школу экспериментального исследования действий и аффективных процессов, по своим теоретическим взглядам был близок к гештальтпсихологам, с приходом Гитлера к власти эмигрировал в США, где его теории приобрели утонченно формализованный оттенок, а экспериментальные интересы сдвинулись в сторону исследования групповых и вообще социальных процессов; умер в 1947 году. В очерке Н.В. Гришиной весьма подробно проанализированы работы Левина американского периода, более ранним же трудам уделено значительно меньше внимания.

Для психологии XXI в. значение и актуальность многого из созданного Левином 50 – 80 лет тому назад определяется, на наш взгляд, прежде всего тем, что Левин принадлежал к числу не столь уж многих психологов двадцатого века, работавших методологически осознанно и осмысленно. С самого начала его работы в области психологии проблема методологии, то есть вопрос о том, каким должно быть научное пси-

хологическое мышление, оказывается в центре его интересов и занимает это место до самого конца. Благодаря этому Левину удалось не только резко расширить сферу экспериментальной психологии, включив в нее целые области, которые ранее считались недоступными строго научному изучению – процессы эмоций и образования намерения, волю и постановку целей, стиль лидерства и групповую атмосферу, проблемы власти и социальных изменений и т.д. (этот перечень можно продолжать очень долго), но и создать к концу жизни такой способ психологического мышления, который еще далеко не полностью освоен современной психологией и до сих пор не исчерпал своих эвристических возможностей.

Поэтому задача составителей данного издания и авторов вступительной статьи – представить Курта Левина по возможности системно – как мыслителя, взгляды которого охватывали разные области и уровни психологического знания и развивались с течением времени, сохранив при этом в центре внимания фигуру Левина-методолога. Мы до сих пор находим у него полезные ответы на многие психологические задачи, с которыми сталкиваемся, но самое ценное в его работах – не эти ответы, а способы решения. Ученые охотно делятся с нами своими мыслями, но многие ли способны, как Левин, поделиться мышлением!

Состав данного издания отражает основные вехи интеллектуальной биографии этого выдающегося мыслителя.

1. Первая методологическая программа Левина: переход от аристотелевского способа мышления к галилеевскому и построение психологии «галилеевского» типа (1917—1931)

Начало. Библиография работ Левина открывается статьей «Военный ландшафт» (1917), включенной в данное издание. Нечасто дебютная публикация молодого ученого оказывается настолько весомой, что сразу обеспечивает себе место в «Избранном». Эта статья носит феноменологический характер и сразу как бы задает лейтмотив будущих теоретических поисков Левина, предвосхищая идеи «психологического поля» и действующих на человека «психологических сил».

Приехав на то место, где, служа в артиллерии в годы Первой мировой войны, он был во время военных действий, Левин обнаруживает, что тот же ландшафт воспринимается совершенно иначе. Уже здесь появляется идея психологической ситуации: нет просто местности, есть воспринятая определенным образом местность, и она оказывают существенное влияние на наши действия. Военные действия структурируют ситуацию одним образом, мирный контекст — совершенно другим. Описание военного ландшафта очень напоминает позднейшие описания психологического поля — как всего, что существует для человека психологически (Левин говорит, в частности, о направленности ландшафта, граничной зоне, местах опасности, границе местности и т.д.). По сути, здесь намечается круг проблем, которые будут интересовать Курта Левина на протяжении всей жизни.

После «Военного ландшафта» Левин публикует ряд довольно разнообразных, на первый взгляд, работ, распадающихся на две большие группы: экспериментальные лабораторные исследования достаточно классического типа (вот лишь некоторые их темы: влияние интерференции на интенсивность слышимых звуков, проблемы измерения волевых процессов и основной закон ассоциаций, восприятие перевернутых слов и фигур) и статьи по теории и методологии науки (понятие родственности в биологии и физике, понятие возникновения в физике, биологии и истории развития, идея и задача сравнительной теории науки). Темы его работ наводят на мысль о том, что он активно осваивает уже имеющиеся в психологии методы исследования и способы мышления и ищет недостающие методологические средства в физике, биологии и общей теории науки.

К «галилеевской» психологии. Результатом методологических и теоретических поисков Левина стала программа построения психологии «галилеевского» типа, в значительной степени реализованная в начатом в 1924 году цикле выполненных под его руководством экспериментальных исследований по психологии мотивации и аффектов и в первой крупной теоретической работе Левина «Намерение, воля и потребность» (1926). Во второй половине двадцатых годов Левин резюмирует итоги своих поисков в двух

принципиально важных чисто методологических работах: «Закон и эксперимент в психологии» (1927) и «Переход от аристотелевского способа мышления к галилеевскому в психологии и биологии» (1931). В этот период психология видится Левину как часть биологии; в конце жизни он будет считать ее одной из социальных наук.

Что же такое «галилеевский» способ мышления в понимании Курта Левина? Ключевой идеей этого способа мышления является принцип законосообразности психического и стремление вывести законы психики, столь же строгие и всеобъемлющие, как и законы ньютоново-галилеевской физики. На основе этого Левин собирался вписать психологию в классическую естественнонаучную картину мира. В отличие от большинства современных ему психологов, Левин считает: все без исключения – в том числе и «высшие» психические явления закономерны и подлежат научному, в том числе и экспериментальному, исследованию, могут и должны быть найдены законы, которым они подчиняются. В статье «Закон и эксперимент в психологии» Левин сравнивает и противопоставляет друг другу научные законы, с одной стороны, и правила, выводимые на основе статистического обобщения, – с другой: закон общезначим, он действует во всех без исключения случаях и этим отличается от правила, обобщающего часто встречающиеся случаи. С этим противопоставлением связана и критика Левином «духа статистики», господствовавшего в современной ему экспериментальной психологии и

господствующего и поныне, а также сравнительный анализ причинной зависимости и простой регулярности.

Другая его принципиальная методологическая идея – важность индивидуального события, а не общего усредненного «класса», стремление к полному описанию конкретного индивидуального случая. Если в сфере психических явлений действуют столь же общезначимые законы, как и в мире физического, то любое индивидуальное событие закономерно, а вовсе не случайно, и не менее достойно изучения, чем всевозможные «средние» случаи (средний ребенок того или иного возраста, средний представитель той или иной национальности и т.д.).

Индивидуальный случай дает результаты, на первый взгляд отклоняющиеся от предсказываемых теорией, не потому, что предсказание носит стохастический характер и допускает разброс, а потому, что он практически никогда не бывает «чистым», управляемым только одной закономерностью. Обычно в индивидуальном случае друг на друга накладывается целый ряд законов, каждый из которых предполагает вполне точные предсказания. Трудность, однако, состоит в том, чтобы выделить все законы, действующие в индивидуальном случае и образующие лишь видимость единого процесса. В работе «Закон и эксперимент в психологии» Левин иллюстрирует это простым и наглядным примером траектории движения неодушевленного объекта (см. с. 38, рис. 1). То, что на первый взгляд кажется одним процессом, при более пристальном рассмотрении

оказывается целой серией переходящих друг в друга процессов, каждый из которых управляется своими законами движения. На этом основании Левин разводит понятия фенотипические (описательно характеризующие комплексный процесс в совокупности «историко-географических», то есть пространственно-временных условий его протекания в индивидуальном случае) и каузально-генетические (отвечающие на вопрос «почему?» и направленные не на описание события или феномена, а на его объяснение в терминах однозначно трактуемых законов).

Еще одна важная методологическая идея Левина – сдвиг акцента с «природы объекта» на анализ его взаимосвязей и взаимоотношений с другими объектами, с его окружением. Одной из кардинальных характеристик аристотелевского способа мышления и всей послеаристотелевской науки на протяжении двух тысячелетий было приписывание свойств, которые проявляет объект, самому объекту, его природе. Галилей же поставил вопрос иначе: любой объект проявляет свои свойства во взаимодействии с другими объектами, стало быть, свойства и являются характеристикой конкретных взаимодействий между объектами. Например, вес тела – это не имманентно присущее его «природе» свойство, а характеристика его взаимодействия с гравитационным полем Земли. Левин призвал приложить эту логику рассуждений к психологическим свойствам человека; результатом стала блестящая серия экспериментов и новая теория поведенческой динамики.

Экспериментальное изучение действий и аффектов. «Галилеевский» способ мышления реализуется в выполнявшемся под руководством Левина цикле экспериментальных исследований «по психологии действий и аффектов» (работы Б. Зейгарник, А. Карстен, М. Овсянкиной, Т. Дембо, Ф. Хоппе, Г. Биренбаум, Дж. Брауна, С. Фаянс, В. Малер, К. Лисснер и других его учеников), а также в первой крупной теоретической работе Левина – «Намерение, воля и потребность». Характерен уже сам выбор предмета исследования – воля и намерение традиционно относились к «высшим» процессам и считались недоступными научному исследованию, а потому их рассмотрение было прерогативой литературы и «понимающей» психологии. Этот цикл исследований, как и их теоретическое осмысление Левином, ясно показывают, что тонкие закономерности мотивационно-смысловой динамики доступны не только психоанализу или понимающей психологии, но и строгому экспериментальному изучению (если не подменять его статистическими обобщениями). Некоторые из работ этого цикла – Зейгарник (полностью), Карстен и Дембо (в сокращении) – включены в настоящее издание.

Прежде всего, «галилеевский» способ мышления определил сам выбор предмета исследований: раз закономерны все психические процессы, а не только «низшие», то вполне правомерно взять в качестве предмета исследования феномены, относящиеся именно к «высшим» сферам психического, к сферам, считавшимся ранее недоступными для экспериментально-

го исследования. Что и было сделано: исследовались влияние мотивации на запоминание (Зейгарник), явления психического насыщения, относящиеся к многообразным ситуациям повседневной жизни, таким как игра на фортепиано, слушание доклада, чтение книги, а также разного рода ситуативные обстоятельства, например, общение с определенным человеком, в частности, в браке (Карстен). Далее, авторы исследований тщательно анализируют не только общие тенденции, но и отдельные индивидуальные случаи (особенно те, которые являются видимым «исключением»), и выявляют условия, приводящие к тем или иным особенностям «фенотипа». По глубине и тонкости такого феноменологического анализа индивидуальных случаев студенты Левина дадут фору подавляющему большинству современных сертифицированных психотерапевтов. И наконец, последовательно проводится принцип различения генотипа и фенотипа, что проявляется в разделении описания экспериментальных исследований на собственно описательную и «каузально-динамическую» части.

Одно из главных следствий «галилеевского» подхода к проблемам динамики действия, которые занимали Левина в 1920-е годы, заключалось в том, что характеристики, через которые мы можем описать объект, его поведение в различных ситуациях, не следует понимать как атрибуты, присущие объекту в силу его качественно своеобразной «природы» (то есть по-аристотелевски). Они обнаруживаются только в контексте определенной си-

туации, во взаимодействии с другими объектами и ситуацией в целом. Мы не можем ничего сказать про личность, если изыдем ее из взаимодействия с окружающей ее реальностью. Совокупность взаимосвязей элементов внешней (объективной) и внутренней (психологической) ситуации Левин описывает с помощью заимствованного из физики понятия поля. Поле характеризуется определенной топологией (в нем выделяются области, разделенные границами разной степени жесткости) и определенной динамикой сил, влияющих на находящегося в этом поле индивида, которые в разных точках поля могут существенно различаться. Поведение таким образом предстает как функция специфической констелляции сил поля, порождающих в индивиде напряженные системы, стремящиеся к своей разрядке. Именно закономерности возникновения, развития и исчезновения разного рода напряженных систем в психологическом поле лежат в основе всех психических явлений.

«Намерение, воля и потребность». Первой сравнительно большой общетеоретической работой Левина, в которой он предложил достаточно детально разработанную общепсихологическую объяснительную модель поведенческой динамики, стала его включенная в настоящее издание книга «Намерение, воля и потребность», опиравшаяся на результаты первых экспериментов Овсянкиной, Зейгарник, Биренбаум, Карстен. В этой книге Левин, почти не дискутируя открыто с Фрейдом, предлагает весьма убедительный ответ академической психологии на вызов

Фрейда, по сути первым обратившего внимание на игнорировавшуюся до него область изучения побудительных сил человеческих поступков.

Избегая, в отличие от Фрейда, радикальных теоретических допущений, Левин предлагает свою, вполне конкурентоспособную версию психодинамики – концепции законов и механизмов трансформаций энергии побудительных сил человека в конкретные действия. Ключевые понятия Левина вынесены в заглавие книги. Потребности он рассматривает как напряженные системы, порождающие напряжение, разрядка которого происходит в действии при наступлении «подходящего случая». Намерения динамически подобны потребностям, хотя имеют иную природу; для характеристики их динамической стороны Левин вводит довольно точный термин «квазипотребность». В понятие волевых процессов Левин включает целый спектр преднамеренных процессов разной степени произвольности, обращая внимание на такой их признак, как произвольное конструирование будущего поля, в котором само действие должно произойти уже автоматически.

Особое место занимает в модели Левина понятие *Aufforderungscharakter*, которое переводили на русский язык как «характер требования», «требовательный характер» или «побудительный характер». В данном издании принят двойной вариант перевода: побудительность (там, где есть квалификатор чего) или побудитель (там, где такого уточнения нет). Констатируя известный факт, что предметы всегда вос-

принимаются нами пристрастно, обладают для нас определенной эмоциональной окраской, Левин замечает, что помимо этого они как бы требуют от нас выполнения по отношению к себе определенной деятельности. «Хорошая погода и определенный ландшафт зовут нас на прогулку. Ступеньки лестницы побуждают двухлетнего ребенка подниматься и спускаться; двери – открывать и закрывать их, мелкие крошки – подбирать их, собака – ласкать, ящик с кубиками побуждает к игре, шоколад или кусок пирожного «хочет», чтобы его съели» (см. с. 139 наст. изд.). Побудительность может различаться по интенсивности и по знаку (притягивающему или отталкивающему), но это, по мнению Левина, не главное. Гораздо важнее то, что объекты побуждают к определенным, более или менее узко очерченным действиям, которые могут быть чрезвычайно различными, даже если ограничиться только положительными побудителями. Приводимые Левином факты свидетельствуют о прямой связи изменений побудительности объектов с динамикой потребностей и квазипотребностей субъекта, а также его жизненных целей. Левин дает богатое описание феноменологии побудительности, которая меняется в зависимости от ситуации, а также в результате осуществления требуемых действий. Так, например, как показали проведенные под руководством Левина эксперименты А. Карстен, насыщение ведет к потере объектом и действием побудительности, а пресыщение выражается в смене положительной побудительности на отрицательную; одновремен-

но положительную побудительность приобретают посторонние вещи и занятия, особенно в чем-то противоположные исходному. Действия и их элементы также могут утрачивать свою естественную побудительность в результате автоматизации. И наоборот: с повышением интенсивности потребностей не только усиливается побудительность отвечающих им объектов, но и расширяется круг таких объектов (голодный человек становится менее привередливым).

Левин и психология деятельности. Работы Левина этого периода оказали заметное влияние на становление психологии деятельности у нас в стране. Эвристическое влияние идей Левина на работы Выготского хорошо заметно в «Истории развития высших психических функций» [6]. В меньшей степени это можно сказать про работы А.Р. Лурия. Но наиболее сильное влияние Левин оказал на теоретические идеи А.Н. Леонтьева, хотя у нас нет сведений о том, что они когда-либо встречались или даже переписывались. Более того, за исключением работы «Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКиО им. Горького», написанной в 1935 году и опубликованной лишь в 1999 [7], А.Н. Леонтьев нигде не ссылается на Левина, хотя те, кто был знаком с А.Н. Леонтьевым лично, помнят, что словосочетание «полевое поведение» как оппозиция поведению волевому входило в число его излюбленных обиходных выражений.

Упомянутая работа представляет собой статью, написанную на основе

отчета психологической бригады Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ), проводившей под руководством А.Н. Леонтьева прикладное исследование. В этот период Леонтьев уже сделал выбор в пользу практической деятельности как магистрального направления изучения явлений психики и сознания и начал проводить в Харькове новый цикл экспериментальных работ на этой основе, однако его теоретическая концепция еще не обрела свой сколько-нибудь цельный вид. Теоретический базис исследования, проведенного в ЦПКиО, – это любопытный и довольно органичный синтез динамической теории Левина и собственных идей Леонтьева. Левиновские идеи побудительности объектов окружения и давления напряженных квазипотребностных систем плавно перетекают в деятельностные и культурно-исторические идеи о формировании структур развивающейся деятельности через целенаправленную организацию среды; квазиестественный эксперимент левиновского типа оборачивается психотехнической стратегией Выготского!

Отсутствие ссылок на Левина в работах Леонтьева более позднего периода вполне объяснимо — враги тогда определялись преимущественно по географическому признаку, и, начиная с середины 1930-х годов, ссылаться на какие бы то ни было западные источники в СССР было попросту опасно. В начале сороковых годов Леонтьев выстраивает свое теоретическое здание деятельностного подхода, опираясь на марксистскую философию как на его источник. Но ряд несущих

конструкций этого здания выполнены по наброскам Левина, сделанным в «Намерении, воле и потребности». Среди идей, высказанных Левином и получивших дальнейшее развитие в деятельностном подходе, – интерпретация психических процессов как жизненных процессов, представление об органе действия, идея опредмечивания потребностей и развития потребностей через их предметы, описание автоматизации операций. Все эти идеи получили развитие именно в деятельностном подходе, но не у самого Левина, который, как будет показано ниже, двигался в ином направлении; А.Н. Леонтьев же разработал ряд восходящих к Левину идей о динамике деятельности гораздо дальше и глубже, чем сам Левин. Достаточно упомянуть концепцию личностного смысла, которую правомерно рассматривать как развитие качественных аспектов, сохранившихся в левиновском понятии побудительности, в то время как сам Левин, напротив, двинулся в направлении формализации количественных аспектов побудительности.

Новая методология эксперимента. Хотя физика и выступает для Левина в качестве бесспорного образца научного мышления, однако мы видим, что в своих реальных исследованиях уже в этот период он начинает отклоняться от физического и вообще естественнонаучного способа мышления. Для физика Нового времени индивидуальный случай важен как модельная ситуация, позволяющая обнаружить действие общего закона, и понимание индивидуального случая не предполагает обра-

щения к внутреннему миру падающего камня (скорее это было свойственно как раз Аристотелю, утверждавшему, что легкие тела «стремятся» вверх, а тяжелые вниз). Для Левина же индивидуальный случай важен еще и сам по себе: ему важно понять конкретного ребенка, конкретного испытуемого. Это ярко демонстрируют эксперименты его учеников. Для эффекта Зейгарник оказалось важно, воспринимает ли сам тот или иной испытуемый действие как законченное или как незаконченное. Карстен также обнаружила зависимость динамики насыщения от отношения испытуемого к экспериментальному заданию. Галилею и в голову не мог прийти вопрос, как относится свободно падающий предмет к ситуации эксперимента. Так внимание к индивидуальному случаю влечет за собой реальный выход за пределы «галилеевского», то есть естественнонаучного мышления. Более того, субъективное отношение испытуемых не только учитывалось как переменная, оно управляло самим ходом исследования. «Экспериментатор вел себя не одним и тем же заранее предустановленным образом, но его поведение было обусловлено установкой испытуемого и ей соответствовало» (Зейгарник, с. 441 наст. изд.).

С другой стороны, в экспериментах берлинского периода еще сохраняются и определенные черты традиционного психологического эксперимента: экспериментатор дает испытуемому инструкцию; существует четко определенная ролевая позиция «испытуемого»; используется подсчет средних значений;

испытываемые не знают о реальной цели опытов.

Итак, наряду с основными принципами психологии «галилеевского» типа (принцип закономерности психического, принцип значимости индивидуального события, разведение гено- и фенотипа и выявление генотипа, проявляющегося в виде различных фенотипов) в исследованиях этого периода реально применялся еще один принцип, который остался несформулированным (возможно в силу того, что он никак не вписывался в рамки «галилеевского», то есть ориентированного на физику, способа мышления): важность

субъективного, того, как воспринимает ситуацию сам «испытываемый» и как он к ней относится. Основным методом научного исследования выступает эксперимент, несколько модифицированный, но еще сохраняющий основные черты классического: свой лабораторный характер (эксперимент не включен в реальную жизнь людей, они ставятся в позицию «испытываемых») и «наивность» испытываемых. Только «наивность» испытываемых, незнание ими истинной цели опытов, дает возможность уподобить их свободно падающему физическому телу.

Вторая методологическая программа: «психологическое поле» и попытки его научного анализа (1931-1940)

«Психологическая ситуация награды и наказания». Через пять лет после «Намерения, воли и потребности», в 1931 году, выходит вторая крупная работа Левина – «Психологическая ситуация награды и наказания». Отчасти она носит феноменологический характер и несколько напоминает «Военный ландшафт»: как и там, Левин обращается здесь к опыту повседневной жизни и детально анализирует обычную житейскую ситуацию. Интересно соотношение феноменологических и экспериментальных исследований в творчестве Левина: феноменология оказывается как бы нащупыванием новых теоретических и методологических средств; затем следует экспериментальная разработка тех же тем. Однако здесь, в отличие от «Военного ландшафта», Левин дает не просто фе-

номенологическое описание ситуаций обещания награды и угрозы наказания, а предлагает их типологический анализ.

Левин выделяет несколько типов ситуации обещания награды и ситуации угрозы наказания (обещание награды в ситуациях побуждения и запрета, угроза наказания в ситуации побуждения и запрета, явная и неявная угроза наказания) и сопоставляет их с ситуацией действия, вытекающего из интересов самого ребенка. Он анализирует возникающие в ситуациях угрозы наказания и обещания награды мотивационные конфликты, а также различные варианты поведения, доступные ребенку, описывает возникающее в такого рода ситуациях стремление к выходу из поля (ситуации). Пожалуй, в этой работе Левин впервые, еще за не-

сколько лет до переезда в США, начинает анализировать социальные отношения – отношения власти взрослого по отношению к ребенку, делая фундаментальный вывод о психологической неэффективности наказания. «Психологическая ситуация награды и наказания» – одна из наиболее конкретных работ Левина, она интересна как психологу, так и любому вдумчивому учителю или родителю. Практические ее следствия в полной мере сохраняют свою актуальность и для современной школы (и не только школы).

Отдельное воздействие, утверждает Левин, может оказывать разное влияние в зависимости от общей жизненной ситуации ребенка, «ибо поведение ребенка и психологический смысл того или иного воздействия в ситуации награды и наказания, как и другие формы поведения и эффекты воздействий, отнюдь не определяются изолированным стимулом самим по себе или отдельным внутриспсихическим процессом» (с. 167 наст. изд.). Он вводит понятие «жизненного пространства ребенка» – как того, что существует для ребенка психологически, развивает представления о различных уровнях реальности в жизненном поле. В этом труде в полном объеме ставится задача построения психологического представления ситуации и начинается детальная разработка «топологического» понятийного аппарата, который будет использован в последующих работах: топологическая структура ситуации описывается через области, барьеры и векторы сил.

Принципы «галилеевского» мышле-

ния сохраняют свою полную силу, но на первый план выходит анализ субъективной ситуации – и Левин вынужден искать новые методологические средства и новый эталон научности. Реально он еще дальше уходит здесь за пределы «галилеевского» способа мышления: «внутренняя» ситуация не просто учитывается, а становится основным предметом рассмотрения (важно, какова ситуация для ребенка, а не для внешнего наблюдателя). В поиске новых средств психологического анализа Левин обращается к топологии. Эта проблематика уже не укладывается в рамки естественнонаучного эксперимента, даже модифицированного, а физика перестает быть эталоном научности.

Обращение к математике в поисках средств научного представления психологических фактов. После «Психологической ситуации награды и наказания» Левин, по всей видимости, не может не ощущать недостаточности «галилеевского» мышления в психологии. И хотя он включает английский перевод «Перехода от аристотелевского способа мышления...» в свой первый американский сборник работ[8], он активно ищет новый методологический идеал. Для того, чтобы понять, какой идеал он формулирует для себя в этот период, стоит обратиться к одной из работ, также включенных в упомянутый сборник (и в настоящее издание) – «Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка» (1933).

В значительной мере это изложение для американского читателя тех идей и экспериментальных данных, которые

были уже опубликованы ранее («Переход от аристотелевского способа мышления к галилеевскому», «Намерение, воля и потребность», «Психологическая ситуация награды и наказания»). Но одновременно с переводом левиновских идей на английский язык здесь начинается и перевод их на более формализованный язык — на язык математических формул и графических схем. Множество формул придает этой работе облик скорее учебника физики, чем книги по психологии. Здесь же появляется классическая левиновская формула поведения: $V=f(P,E)$. Цель работы – рассмотреть «психологическое влияние окружения» на развитие ребенка. Понятие психологического окружения становится здесь центральным: «Для того, чтобы исследовать проблемы психологической динамики, мы должны начать с рассмотрения того окружения, которое существует для данного ребенка психологически» (с. 212 наст. изд.). Важно, как те или иные физические или социальные факты выступают для самого ребенка. «Такие социальные факты, как дружба с другим ребенком, зависимость от взрослого и т.д., не менее реальны с динамической точки зрения, чем те или иные физические факты» (там же).

Задача, которую пытается решить Левин, – «научно» уловить «субъективное», поле – то, что существует для субъекта. В поисках средств, которые позволили бы «научно» иметь дело с субъективным, с тем, «что существует для субъекта психологически», Левин обращается к математике. Закономерности психического он пытается выра-

зить математически, добиться научной строгости, используя математические средства. Не отказываясь от принципа значимости индивидуального случая, Левин разрабатывает понятийные средства его описания, вкладывая новое содержание в понятия поля, сил, барьеров, областей. Изменяется роль схем – если раньше они играли роль иллюстраций к тексту, то теперь они приобретают самоценность, и местами сам текст воспринимается как вспомогательное пояснение к схеме.

После книги «Динамическая теория личности» Левин публикует «Принципы топологической психологии» (1936) [9], в которой продолжается движение в направлении формализации и математизации. Содержательно к этому же этапу примыкают и опубликованные несколькими годами позднее работы «Концептуальное представление и измерение психологических сил» (1938) [10] и «Формализация и прогресс в психологии» (1940) [11]. Левин вводит единый математический аппарат и систему понятий, вытекающую из построенной им математической модели (понятия силы, напряжения, расстояния, барьера, локомоции) как связующее средство для разных областей психологии. Испытывая теоретические сложности с объяснением переходов от одного ситуативного поля к другому, Левин пытается преодолеть их с помощью формально-математических средств. Однако формализация не дает выхода к обнаружению новых феноменов или к предсказанию либо изменению поведения. Вместе с тем разработанный Левином концептуальный аппарат теории

поля в последующие годы смог стать для него средством конкретно-психологического анализа.

Одной из наглядных иллюстраций формализации стал переход в статье 1933 года от понятия «побудительность», учитывавшего качественную определенность действий, совершения которых требовал данный предмет, к понятию «валентность», указывавшему лишь на сам факт притягивающей или отталкивающей силы. Вместе с тем Левин и в этом контексте вводит в свою объяснительную модель социальные отношения, указывая, что многие объекты внешнего окружения, формы поведения и цели приобретают

валентность не на основе собственных потребностей ребенка, а посредством запрета, приказа или примера со стороны взрослого.

«...Негативная валентность запрещенного объекта, который сам по себе является привлекательным для ребенка, обычно порождается силовым полем, которое индуцировано взрослым. Если это силовое поле перестает психологически существовать для ребенка (например, если взрослый уходит или теряет свой авторитет), то соответствующая негативная валентность исчезает» (с. 227 наст. изд.).

Третья методологическая программа: от «галилеевского» способа мышления к «левиновскому» (1935—1947) [12]

Со второй половины тридцатых годов, по существу, начинается разработка и реализация третьей методологической программы Курта Левина: построение общего методологического подхода, применимого в разных проблемных сферах психологии, и новой методологии психологического исследования («конструктивного» метода и модели «действенного исследования»).

Теория поля как метод анализа. Уже параллельно с попыткой создания «топологической» психологии Левин пытается осмыслить свой опыт первых лет жизни в Америке после иммиграции и публикует две работы феноменологического, по сути, характера: «Психо-социологические проблемы меньшинств» (1935) и «Некоторые социально-психологические различия

между Соединенными Штатами Америки и Германией» (1935) [13]. В этих статьях Левин пользуется теми же самыми «теоретико-полевыми» понятиями, что и в «Топологической психологии», которую он пишет в это же время. Однако принципиальное отличие этих работ от «Топологической психологии» состоит в том, что Левин не пытается в них построить теоретическую систему, а использует теоретико-полевые понятия (такие как пространство свободного движения и его границы, барьеры между доступными и недоступными областями, физические и социальные «локомоции» и т.д.) как средства анализа феноменально наблюдаемых явлений и свойств.

В последующие годы это изменение функций «теории поля» становится яв-

ным и отчетливо сформулированным: «По своему замыслу, теоретико-полевой подход предназначен быть практическим инструментом исследования» («Теория поля и эксперимент в социальной психологии»). Иначе говоря, изменяется задача – она состоит теперь не в построении всеохватывающей психологической теории (как это было в период создания топологической психологии), а в выработке конкретно-методологических принципов, которые могут использоваться в разных проблемных областях психологии и приводить к построению соответствующих теорий среднего уровня. Под руководством Левина в 1937–39 годах осуществляется еще одна серия блестящих экспериментальных исследований – но уже в новой области: исследования стиля лидерства и влияния на поведение человека демократической, авторитарной и попустительской групповой атмосферы [14].

Эксперименты со стилями лидерства и групповыми атмосферами представляют собой своеобразный переходный мостик от экспериментов берлинского периода к позднейшим исследованиям групповой динамики. Эти эксперименты характеризуются принципиально новыми особенностями. К ним относятся активная позиция экспериментатора (принципиально разная в разных сериях – чего не было в экспериментах берлинского периода) и отсутствие ролевой позиции «испытуемого» (испытуемые приходят не «для эксперимента», а в кружок, для них это – реальная жизнь). Соответственно, нет инструкции, экспериментатор не «про-

водит опыт», а организует реальную жизнь подростков, сам эксперимент становится частью реальной жизни. Что остается от традиционного психологического эксперимента? Только «наивность» испытуемых, от которых скрывается истинная цель исследования, проводимого экспериментатором. В последующих «действенных» исследованиях и этот момент будет упразднен – «наивность» испытуемых будет полностью отменена, они станут не испытуемыми, а участниками семинара, не просто знающими его подлинные цели, но и имеющими возможность участвовать во всех обсуждениях.

Задача, поставленная во «Влиянии сил окружающей среды...» – научно уловить субъективное – получает новое решение: если мы можем экспериментально создавать то или иное «субъективное» поле (в данном случае – авторитарную или демократическую атмосферу), то тем самым мы его научно улавливаем и уже не нуждаемся в его «объективации» с помощью математических формул.

Конструктивный метод. Следующим шагом построения «левиновского» способа мышления можно считать формулирование принципа «конструктивной» методологии и углубление характеристики теории поля как метода. В опубликованной в 1943 году статье «Определение «поля в данный момент времени»» Левин подчеркивает, что «теорию поля едва ли можно назвать теорией в обычном смысле слова».

«По всей вероятности, теорию поля лучше всего охарактеризовать как метод: а именно, метод анализа причин-

ных отношений и построения научных конструктов» (с. 240 наст. изд.). «Каковы принципиальные особенности теории поля? Наиболее важными мне представляются следующие: преобладание конструктивного, а не классифицирующего метода образования понятий; интерес к динамическому аспекту событий; приоритет психологического, а не физического описания; анализ, исходящий из рассмотрения целостной ситуации; различие систематических и исторических проблем; математическое представление поля» (с. 251 наст. изд.). В «Определении поля...» к этому перечню добавляется принцип текущего момента и понятие ситуаций разного масштаба. Характерно, что схемы и формулы снова начинают играть вспомогательную и иллюстративную роль.

В это же время в работах Левина появляется идея «конструктивного» метода. Что же это такое? «Сущность конструктивного метода состоит в представлении индивидуального случая с помощью небольшого числа конструктивных «элементов». В психологии такими элементами могут стать психологическая «позиция», психологические «силы» и подобные понятия. Общие законы психологии суть утверждения об эмпирических взаимоотношениях этих конструктивных элементов или об их свойствах. В соответствии с этими законами можно образовать бесчисленное множество сочетаний конструктивных элементов, и каждое такое сочетание будет соответствовать тому или иному конкретному случаю в определенный момент времени. Таким образом, можно построить мост между

общим и конкретным, между законами и индивидуальными особенностями» (с. 252 наст. изд.).

Еще один важный момент: «Мы можем принимать в расчет как «общие» тенденции, так и более «конкретные» (например, связать общий фактор передвижения из одной области в другую с более конкретным фактором перемещения в неизвестную область или с фактором перемещения из одной социальной группы в другую, и, наконец, с позицией маргинала «между» двумя группами). Вместо того, чтобы собирать изолированные факты, а потом пытаться «синтезировать» их, здесь с самого начала учитывается и представляется вся ситуация в целом. Таким образом, теоретико-полевой подход предполагает метод «последовательного приближения» путем постепенно увеличивающейся конкретизации» (с. 317 наст. изд.).

«Конструктивный метод» Левина предполагает широкое использование «субъективных элементов»: видение ситуации женой или мужем; ценности членов группы и т.д. При этом акцент ставится на анализ индивидуальных случаев и Левин целенаправленно занимается разработкой концептуальных средств такого анализа («метод последовательного приближения» к пониманию данного конкретного случая). По сути, он задает этим новую модель научности, отличную и от «галилеевской» модели берлинского периода, и от математизированной топологической психологии. В основе модели лежит воспроизводимость не факта, а концептуальной схемы анализа и соответ-

ствие выводов реально наблюдаемым феноменам как критерий их правильности.

Посмотрим, как работает конструктивный метод Левина на примере проблемы подросткового возраста («Теория поля и эксперимент в социальной психологии»). Рассматривая подростковый возраст, Левин исходит из очень небольшого числа «конструктивных элементов»: это изменение групповой принадлежности (переход из группы детей в группу взрослых), незнакомость, то есть когнитивная неструктурированность, области, в которую вступает подросток и в которой он должен действовать, тело как одна из центральных областей жизненного пространства (новые, незнакомые телесные ощущения уподоблены уходящей из-под ног почве), дифференциация временной перспективы и необходимость построения планов в обширной и неизведанной области. Реконструировав жизненное пространство подростка с помощью этих элементов, Левин выводит целый ряд характеристик подросткового возраста. Это свойственные подросткам застенчивость и обидчивость, неуверенность поведения и внутренняя конфликтность действий, расшатывание веры в стабильность мира и повышенная агрессивность, «радикализм», крайняя категоричность в суждениях и податливость разным влияниям, готовность следовать за каждым, кто предлагает четко определенную систему ценностей, эмоциональная нестабильность и повышенная чувствительность, общая неуравновешенность поведения. Прин-

ципально важно, что его анализ не исчерпывается дедукцией известных характеристик — он выводит сами условия, при которых будет наблюдаться подростковый кризис, и при которых его не будет. Теоретическая модель порождает концептуальные средства для анализа и понимания ситуации конкретного подростка и психологического консультирования родителей.

Поражает спектр проблем, которыми занимался Левин в эти годы. Вот лишь некоторые из них: анализ подросткового возраста и содержательное определение социальной группы («Теория поля и эксперимент в социальной психологии»); проблемы развития, качественных различий поведения на разных возрастных уровнях и регрессии («Регрессия, ретрогрессия и развитие»); анализ научения как изменения когнитивной структуры и научения как изменения ценностей и валентностей, анализ силового давления в образовании и политике, уровень притязаний и его роль в научении («Теория поля и научения»); анализ психологического прошлого и психологического будущего как составных частей психологического поля, существующего в данный момент, проблема психологической экологии («Определение поля...»); проблемы социального восприятия и интерпретации, анализ социальных образований разного масштаба и тип лидерства и руководства, проблема экспериментирования в реальных жизненных ситуациях, процессы саморегуляции в группе («Проблемы социально-психологического исследования»); проблема социальной саморегуляции и социаль-

ных изменений, уровень агрессивности в демократической и авторитарной атмосферах, анализ ситуаций агрессивной авторитарности и апатичной авторитарности, влияние групповой атмосферы и групповых стандартов на тип индивидуального поведения, проблемы увеличения производительности труда, изменение социальных навыков и изменение групповых стандартов, эффективность принятия группового решения («Передовые рубежи...»). Левин оказал влияние на очень многие разделы общей, социальной, возрастной, педагогической психологии, психологии труда и управления, экологической психологии. Он стоит у истоков современной конфликтологии, психологии среды, групповых методов (групповой дискуссии и групповой терапии) и многого другого.

Вопреки расхожему мнению, в этот период Левин вовсе не перестает интересоваться проблемами личности, но личность предстает в его поздних работах более полно—в контексте своей социальной ситуации («Психо-социологические проблемы меньшинств»). Продолжаются исследования уровня притязаний, исследования фрустрации и регрессии [15]. Психология теперь выступает для него уже не как часть биологии, а как одна из социальных наук.

Развитию личности посвящена и последняя крупная работа Левина: «Поведение и развитие ребенка как функция от ситуации в целом» (1946) – наиболее полное и целостное изложение того, что можно назвать «психологией с теоретико-полевой точки

зрения». Общая задача звучит у Левина так: «Если мы хотим использовать все множество известных науке фактов о развитии, личности, человеческих взаимоотношениях, познании и мотивации для понимания поведения любого конкретного человека, а также для предсказания этого поведения или управления им, то эти данные необходимо связать между собой таким образом, чтобы они были приложимы к данному человеку в данный момент времени» (с. 372 наст. изд.).

В этой работе Левин реализует «принцип последовательного приближения» к анализу конкретной ситуации конкретного ребенка. Прежде всего формулируются основные методологические положения и понятия: понятия жизненного пространства и психологического поля, принцип общезначимости закона, различие динамических и фенотипических свойств, понятие макро- и микроскопических единиц анализа. Затем, переходя на более конкретный уровень анализа, Левин излагает теорию поведения, определяемого конкретным психологическим полем, в которую вошли в той или иной форме все проблемы, занимавшие его в разные периоды научной деятельности. Они делятся в работе на несколько содержательных блоков.

Первый блок проблем образует когнитивная структура жизненного пространства: дифференциация измерений жизненного пространства (выделение психологического настоящего, прошлого и будущего), разделение уровней реального и ирреального; регрессия. Например, из положения о по-

степенности дифференциации уровней реального и ирреального следует, что «у маленького ребенка граница между правдой и ложью, восприятием и воображением является менее четкой, чем у более старших детей» – а это важно понимать всем, кто практически работает с детьми. Второй блок – проблемы местоположения индивида в жизненном пространстве, доступность и недоступность областей жизненного пространства, передвижение в нем. Конкретные феномены, относящиеся к этому блоку: адаптация к ситуации, проблемы групповой принадлежности (в том числе — различия ощущения групповой принадлежности в авторитарной и демократической групповой атмосфере). Третий блок – изменения когнитивной структуры. Конкретные феномены: проблема обходного пути и инсайта, научение как структурирование и дифференциация прежде неструктурированной области, неоднозначная роль повторения при научении. Четвертый блок – проблемы психологических сил и силовых полей. Конкретные феномены: ситуация почти достигнутой цели, проблема соотношения «личных» и «безличных» сил в той или иной ситуации. Анализ ситуаций мотивационного конфликта (в том числе ситуации власти взрослого над ребенком) и их основные типы, «выход из поля», эмоциональное напряжение и беспокойство. Пятый блок – наложение ситуаций. Конкретные феномены: наложение деятельностей, процесс принятия решения, влияние группы на индивида, влияние маргинальной позиции. Шестой блок – факторы, определяющие поле и его изменения. Речь идет о проблеме потребностей и

валентностей. Конкретные феномены: влияние состояния потребностей на когнитивную структуру, реальное и замещающее удовлетворение потребности. Седьмой блок – изменение потребностей и целей. Конкретные феномены: настойчивость, влияние уровня трудности, психологическое насыщение, намерение как создание квазипотребности, уровень притязаний и факторы, его определяющие, степень зрелости притязаний, проблема индуцированных потребностей и источников идеологии, эгоизм и альтруизм, подчинение и социальное давление, принятие чужих целей, ситуации агрессивной и апатичной авторитарности, принятие групповых целей.

Как и в случае анализа подросткового возраста, последовательная конкретизация анализа выводит нас на уровень, на котором уже можно рассматривать жизненную ситуацию конкретного ребенка, а значит, можно давать консультации его родителям о том, как решать те или иные проблемы его развития. Левин активно пользуется «конструктивной» методологией для анализа социальных проблем в вышедших в 40-е годы статьях («Воспитание еврейского ребенка», «Ненависть к самим себе в еврейской среде», «Перед лицом опасности», «Реконструкция культуры», «Германия: особый случай», «Модели поведения, понимание и принятие новых ценностей»), вошедших в посмертный сборник «Разрешение социальных конфликтов». В работах этого периода Левин дал образцы конкретно-психологического анализа различных социальных явлений – от су-

пруджеских конфликтов и проблем подросткового возраста до проблем построения демократического общества в стране с сильными авторитарными традициями – и показал возможность экспериментирования в социальном пространстве (классическое исследование стилия руководства).

Действенное исследование. В последние годы жизни (в этот период был создан Центр исследований групповой динамики) Левин со своими учениками приходит к модели «действенного» исследования [16].

Основная идея действенного(или фундаментального прикладного) исследования состоит в том, что существенным его моментом является изменение ситуации (реальное или намечаемое). Психологическое исследование выступает как составная часть решения реальных социальных задач, например таких, как изменение межгрупповых отношений. «Процесс исследования социальной ситуации должен стать составной частью организации любого образовательного процесса, связанного с осуществлением социальных действий» [17]. Левин описывает соотношение действия, исследования и тренинга в виде треугольника, «разрушение которого крайне негативно отразится на качествах трех его составляющих и на осуществлении наших целей в общем» [18]. Левин рассматривал это в контексте «социальной сферы», но не относится ли это к любым вопросам психологии?

«Левиновский способ мышления». Разработка модели действенного исследования добавляет последний важ-

ный штрих к тому, что можно назвать «левиновским способом мышления» в психологии. В чем же состоит этот способ, красной нитью проходящий через сменяющиеся исследовательские программы?

1. Выбор в качестве предмета исследования жизненно значимых проблем и явлений, в том числе и самых сложных. Анализ реальных жизненных ситуаций с реальными проблемами.
2. Значимость всего того, что существует для субъекта психологически, и соединение в едином исследовании «объективных» (полученных в результате наблюдения) и «субъективных» (полученных благодаря общению с участником исследования) представлений ситуации. Понятие психологического поля как всего, что существует для индивида психологически.
3. Разведение фено- и генотипа – умение выделять «генотипические» характеристики реальных жизненных ситуаций (групповая атмосфера, супружеские конфликты и т.д.), на основе этого – построение теоретической модели исследуемого явления или процесса с помощью «теоретико-полевых» понятий.
4. Типологический анализ и выделение каузально-генетических типов (типы ситуаций обещания награды и угрозы наказания, типы конфликтных ситуаций, типы лидерства и групповой атмосферы, типы сил, действующих на индивида, типы жизненного пространства и т.д.).

5. Конструктивный метод: теоретическая реконструкция уникальной индивидуальной ситуации с помощью небольшого числа базовых конструктивных элементов.
6. Метод последовательного приближения от общей структуры ситуации к полноте реальности данного индивидуального случая. Использование общих теоретических моделей (например, виды конфликтов) как исходного момента для анализа данного индивидуального случая, а не для подведения его под тип; фактическое построение теоретических моделей разного уровня общности: общих (виды конфликтных ситуаций, стили руководства; разная степень общности: ситуации мотивационного конфликта – конфликты в ситуации угрозы наказания или обещания награды, в ситуации супружества и т.д.) и «индивидуальных» (анализ конкретного производственного конфликта, анализ поведения конкретного ребенка в авторитарной и демократической группе).
7. «Действенное» исследование. Реальное изменение ситуации как существенный момент исследования. Снятие противостояния «теоретического», «экспериментального» и «прикладного исследования» – теоретические модели становятся важнейшим средством решения реальных «практических задач» («нет ничего практичнее хорошей теории»).
8. Общение исследователя с участниками исследования. Работа с сознанием участников исследования

(«испытуемыми» их уже не назывешь), обучение и обсуждение как часть действенного исследования. Включенность исследователя в ситуацию в противоположность позиции «над». Принципиальное равноправие исследователя и участника.

В заключение отметим, что Левин разработал методологию «действенного исследования» применительно к сфере социальных проблем. Остается задача разработки действенного исследования в двух других основных сферах левиновских интересов: по отношению к проблемам личности и развития ребенка. «Действенные» исследования в области работы с группами породили практику организационного консультирования. Сфера образования более консервативна, чем бизнес. Разработать и осуществить действенные исследования в области развития ребенка, использовать левиновский анализ (начиная с ситуации награды и наказания, влияния демократической и авторитарной атмосфер, влияния успеха и неуспеха на мотивацию и т.д.) и создать аналогичную практику в области образования – один из вызовов психологии XXI века.

Составители данного издания стремились сделать этот том максимально репрезентативным, дающим целостное представление о главном направлении работы Курта Левина в разные периоды его жизни и его главных вкладах в психологическую теорию и методологию. Перевод книги «Намерение, воля и потребность» (с немецкого) выполнен совместно Д.А. Леонтьевым и Е.Ю. Патяевой, перевод работы Т. Дембо

«Гнев как динамическая проблема» (с немецкого) – Д.А. Леонтьевым, переводы остальных работ, включенных в это издание (с немецкого и английского) – Е.Ю. Патяевой.

Мы хотели бы поблагодарить за ценные консультации, которыми мы воспользовались при составлении книги, а также за помощь в получении необходимых первоисточников, в том числе архивных материалов, Владимира Альбертовича Зейгарника, профессора Московского университета Галину Михайловну Андрееву и преподавателя Балларатского университета (Австралия) Евгения Эйдмана. Особенно ценной и многогранной была помощь профессора Дрезденского университета (ФРГ) Бориса Митрофановича Величковского. Наша специальная благодарность — Обществу изучения гештальт-теории и ее приложений (ФРГ) и его Почетному председателю доктору Хансу-Юргену Вальтеру за присланную уникальную фотографию К. Левина и Б. Зейгарник и разрешение воспро-

извести ее в этой книге. Мы также хотели бы выразить благодарность неизвестному (несмотря на наши долгие старания установить авторство) автору машинописного перевода книги Левина «Намерение, воля и потребность», хранившегося в библиотеке факультета психологии МГУ с незапамятных времен. Этот перевод произвел на нас обоим неизгладимое впечатление еще в студенческие годы, и мы отчасти воспользовались им при подготовке нашего перевода. Отдельное спасибо Институту «Открытое общество» за создание финансовых и организационных условий, позволивших подготовить эту книгу с той тщательностью, которой она заслуживает. И, пожалуй, самое главное — возможно, у нас никогда не возникло бы намерение сделать эту книгу, если бы не импульс, полученный нами в студенческие годы от Блюмы Вульфовны Зейгарник, у которой мы имели счастливую возможность лично учиться психологии, и которой мы посвящаем этот труд.

Список литературы

1. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998.
2. Материалы этой переписки сохранились в архиве Психологического института Гумбольдтовского университета в Берлине. Копии писем, переданные Б.В. Зейгарник бывшим директором этого института проф. Ф. Кликсом и хранящиеся в ее архиве, были любезно предоставлены авторам В.А. Зейгарником.
3. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000; Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000.
5. Гришина Н.В. Курт Левин: жизнь и судьба // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. С. 6-99.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
7. Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н. Психологическое исследование де-

- тельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха им. Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.– С. 370-425.
8. Lewin K.A. *Dynamic Theory of Personality* N.Y McGraw-Hill, 1935.
 9. Lewin K *Principles of Topological Psychology* NY McGraw-Hill, 1936.
 10. Lewin K *The Conceptual Representation and Measurement of Psychological Forces* Duke University Contributions to Psychological Theory. 1938 I (4).
 11. Lewin K. *Formalization and Progress in Psychology* // University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare. 1940. 16 (3). P. 7-42.
 12. Хронологические границы выделяемых периодов достаточно условны, ибо какое-то время вторая и третья программа осуществляются параллельно: статьи, содержательно относящиеся к этапу формализации (работы «Концептуальное представление и измерение психологических сил» (1938) и «Формализация и прогресс в психологии» (1940), публикуются параллельно с исследованиями, в которых закладываются основы новой методологии.
 13. См.: Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. – с. 292-309 и 106-147.
 14. Там же, с. 198-214. См. также статью «Теория поля и эксперимент в социальной психологии» в наст. изд. с. 303-320.
 15. См.: Регрессия, ретрогрессия и развитие. Наст. изд. С. 271-302, а также: Левин К. Временная перспектива и моральное состояние // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. – с. 239-268.
 16. См.: Левин К. Действенное исследование и проблемы меньшинств // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. – 366 – 386.
 17. Там же, с. 374. Подробнее о действенном исследовании см.: Гришина Н.В. Курт Левин.

GOLDEN PAGES

KURT LEWIN

Methodologist of scientific psychology

If we try to form a rating of sorts for psychologists based on their influence on the development of psychology both during their lifetime and posthumously, there is no doubt that Kurt Lewin will, without any doubt, make it to the top ten. Gordon Allport in his article with an impressive title «The genius of Kurt Lewin» dubs Lewin the most authentic

brain of the 20th century [1]. Kurt Lewin didn't live to become even 60, but a few people have had such strong and comprehensive influence on various spheres of psychology as he has. He not only contributed to the development of psychological knowledge, but also defined the directions in which it later developed and the forms that this knowledge took.

SCIENTIFIC CALENDAR

2018

FEBRUARY

- 01st ISER- 321st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kuala Lumpur , Malaysia
- 01st The IIER - 351st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Dublin , Ireland
- 01st IASTEM-322nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Dubai , United Arab Emirates
- 03rd ACN- International Conference on Recent Developments in Social Science and Business Management (ICRDSSBM) - Vizag , India
- 03rd ISER- 322nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Oslo , Norway
- 03rd The IIER - 352nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Buenos Aires , Argentina
- 05th ISER- 323rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Malacca , Malaysia
- 05th The IIER - 353rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Hamilton , New Zealand
- 06th ISER- 324th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Wellington , New Zealand
- 06th The IIER - 354th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Stockholm , Sweden
- 08th The IIER - 355th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Osaka , Japan
- 09th ISER- 325th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Amsterdam , Netherlands
- 10th ACN- International Conference on Environment, Agriculture and Biotechnology (ICEABT) - Chandigarh , India
- 10th ISER- 326th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Pattaya , Thailand
- 10th The IIER - 356th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Kota Kinabalu , Malaysia
- 12th ISER- 327th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Tehran , Iran
- 12th The IIER - 357th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Bandar Seri Begawan , Brunei Darussalam
- 13th The IIER - 359th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Santiago , Chile

- 14th IASTEM-330th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Brussels , Belgium
- 14th ISER- 328th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018 - Krakow , Poland
- 15th The IIER - 360th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - New York , United States of America
- 16th IASTEM-331st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Warsaw , Poland
- 16th ISER- 329th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Guangzhou , China
- 17th IASTEM-332nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Denver , United States of America
- 17th ISER- 330th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kiev , Ukraine
- 17th The IIER - 361st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Chengdu , China
- 18th ACN- International Conference on Recent Developments in Social Science and Business Management (ICRDSSBM) - PUNE , India
- 18th The IIER - 402nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - London , United Kingdom
- 19th IASTEM-333rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Oxford , United Kingdom
- 19th ISER- 331st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Cambridge , United States of America
- 19th The IIER - 362nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Jeju Island , Korea (south)
- 21st IASTEM-334th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Prague , Czech Republic
- 21st ISER- 332nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Antalya , Turkey
- 21st The IIER - 363rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Florence , Italy
- 23rd IASTEM-335th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Madrid , Spain
- 23rd ISER- 333rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Mecca , Saudi Arabia
- 23rd The IIER - 364th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Jerusalem , Israel
- 25th IASTEM-336th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - PUNE , India
- 25th ISER- 334th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Hanoi , Vietnam

- 25th The IIER - 365th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Doha , Qatar
- 27th IASTEM-337th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Muscat , Oman
- 27th ISER- 335th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Ottawa , Canada
- 27th The IIER - 366th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Hong Kong , Hong Kong

MARCH

- 01st RW-333rd International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Dhaka , Bangladesh
- 01st The IIER - 367th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Kuala Lumpur , Malaysia
- 01st IASTEM-338th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Dublin , Ireland
- 02nd ISER- 336th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Sarjah , United Arab Emirates
- 03rd RW-334th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Berlin , Germany
- 03rd The IIER - 368th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Oslo , Norway
- 03rd IASTEM-339th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Buenos Aires , Argentina
- 04th RW-335th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Sydney , Australia
- 04th ISER- 337th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Brisbane , Australia
- 05th ISER- 338th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Bangkok , Thailand
- 05th The IIER - 369th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Malacca , Malaysia
- 05th IASTEM-340th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Hamilton , New Zealand
- 06th RW-336th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Auckland , New Zealand
- 06th The IIER - 370th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Wellington , New Zealand
- 06th IASTEM-341st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Stockholm , Sweden

- 07th ISER- 339th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Athens , Greece
- 08th RW-337th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Saint Petersburg , Russian Federation
- 08th IASTEM-342nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Osaka , Japan
- 09th ISER- 340th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Yokohama , Japan
- 09th The IIER - 371st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Amsterdam , Netherlands
- 10th RW-338th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Nairobi , Kenya
- 10th The IIER - 372nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Pattaya , Thailand
- 10th IASTEM-343rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Kota Kinabalu , Malaysia
- 11th ISER- 341st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Manama , Bahrain
- 12th RW-339th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Jakarta , Indonesia
- 12th The IIER - 373rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Tehran , Iran
- 12th IASTEM-344th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Bandar Seri Begawan , Brunei Darussalam
- 13th IASTEM-345th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Santiago , Chile
- 14th RW-340th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Boston , United States of America
- 14th The IIER - 374th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Krakow , Poland
- 15th ISER- 343rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Copenhagen , Denmark
- 15th IASTEM-346th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - New York , United States of America
- 16th RW-342nd International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Zurich , Switzerland
- 16th ISER- 344th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Colombo , Sri Lanka
- 16th The IIER - 375th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Guangzhou , China
- 17th IASTEM-347th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Chengdu , China

- 17th The IIER - 376th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Kiev , Ukraine
- 18th RW-343rd International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Edinburgh , Scotland
- 18th ISER- 345th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Orlando , United States of America
- 18th The IIER - 403rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - London , United Kingdom
- 19th IASTEM-348th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Jeju Island , Korea (south)
- 19th The IIER - 377th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Cambridge , United States of America
- 20th RW-344th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Rome , Italy
- 20th ISER- 346th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Los Angles , United States of America
- 21st IASTEM-349th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Florence , Italy
- 21st The IIER - 378th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Antalya , Turkey
- 22nd RW-345th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Istanbul , Turkey
- 22nd ISER- 347th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Venice , Italy
- 23rd IASTEM-350th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Jerusalem , Israel
- 23rd The IIER - 379th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Mecca , Saudi Arabia
- 24th RW-346th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Barcelona , Spain
- 24th International Conference On Innovations and Research in Sciences, Technology, Commerce, Business Management, Social Science and Humanities for Sustainable Development - Darbhanga , India
- 24th ISER- 348th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Bucharest , Romania
- 25th RW-347th International Conference on Arts, Education and Social Science (ICAES) - Dammam , Saudi Arabia
- 25th IASTEM-351st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Doha , Qatar
- 25th The IIER - 380th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Hanoi , Vietnam
- 26th ISER- 349th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Macau , China

- 27th IASTEM-352nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Hong Kong , Hong Kong
- 27th The IIER - 381st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Ottawa , Canada
- 28th ISER- 350th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Miami , United States of America
- 28th IASTEM-353rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Toronto , Canada
- 29th The IIER - 382nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Tokyo , Japan
- 30th ISER- 351st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Tashkent , Uzbekistan
- 30th TO IASTEM-354th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Philadelphia , United States of America
- 30th The IIER - 383rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Mexico City , Mexico

APRIL

- 01st ISER- 352nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kuala Lumpur , Malaysia
- 01st IASTEM-355th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Dubai , United Arab Emirates
- 01st The IIER - 384th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Dhaka , Bangladesh
- 02nd IASTEM-356th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Munich , Germany
- 03rd ISER- 353rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Oslo , Norway
- 03rd The IIER - 385th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Berlin , Germany
- 04th IASTEM-357th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Putrajaya , Malaysia
- 04th The IIER - 386th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Sydney , Australia
- 05th ISER- 354th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Malacca , Malaysia
- 06th IASTEM-358th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Kobe , Japan
- 06th ISER- 355th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Wellington , New Zealand

- 06th The IIER - 387th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Auckland , New Zealand
- 08th IASTEM-359th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Crete , Greece
- 08th The IIER - 388th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Saint Petersburg , Russian Federation
- 09th ISER- 356th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Amsterdam , Netherlands
- 10th IASTEM-360th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Budapest , Hungary
- 10th ISER- 357th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Pattaya , Thailand
- 10th The IIER - 389th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Nairobi , Kenya
- 11th IASTEM-361st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Bangkok , Thailand
- 12th IASTEM-362nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Riyadh , Saudi Arabia
- 12th ISER- 358th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Tehran , Iran
- 12th The IIER - 390th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Jakarta , Indonesia
- 14th IASTEM-363rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Brussels , Belgium
- 14th ISER- 359th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Krakow , Poland
- 14th The IIER - 391st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Boston , United States of America
- 16th IASTEM-364th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Warsaw , Poland
- 16th ISER- 360th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Guangzhou , China
- 16th The IIER - 392nd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Zurich , Switzerland
- 17th IASTEM-365th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Denver , United States of America
- 17th ISER- 361st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kiev , Ukraine
- 18th The IIER - 403rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - London , United Kingdom
- 18th The IIER - 393rd International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Edinburgh , Scotland

- 18th RF-172nd International Conference on Management, Economics & Social Science- ICMESS 2018 - London , United Kingdom
- 19th IASTEM-366th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Oxford , United Kingdom
- 19th ISER- 362nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Cambridge , United States of America
- 19th RF-173rd International Conference on Management, Economics & Social Science- ICMESS 2018 - Edinburgh , United Kingdom
- 20th The IIER - 394th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Rome , Italy
- 21st IASTEM-367th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Prague , Czech Republic
- 21st ISER- 363rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Antalya , Turkey
- 22nd The IIER - 395th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Istanbul , Turkey
- 23rd IASTEM-368th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Madrid , Spain
- 23rd ISER- 364th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Mecca , Saudi Arabia
- 24th The IIER - 396th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Barcelona , Spain
- 25th IASTEM-369th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Pune , India
- 25th ISER- 365th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Hanoi , Vietnam
- 25th The IIER - 397th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Dammam , Saudi Arabia
- 27th IASTEM-370th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Muscat , Oman
- 27th ISER- 366th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Ottawa , Canada
- 27th The IIER - 398th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Rio de Janeiro , Brazil
- 28th The IIER - 400th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Port Louis , Mauritius
- 29th IASTEM-371st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Kuwait City , Kuwait
- 29th ISER- 367th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Tokyo , Japan
- 29th The IIER - 399th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Johannesburg , South Africa

MAY

- 01st IASTEM-372nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Kuala Lumpur , Malaysia
- 02nd The IIER - 404th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Singapore , Singapore
- 02nd ISER- 368th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Dubai , United Arab Emirates
- 03rd ISER- 369th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Malacca , Malaysia
- 03rd IASTEM-373rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Kota Kinabalu , Malaysia
- 04th The IIER - 405th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Seoul , Korea (south)
- 05th ISER- 370th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Bangkok , Thailand
- 05th IASTEM-374th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Stockholm , Sweden
- 06th The IIER - 406th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Istanbul , Turkey
- 07th IASTEM-375th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Antalya , Turkey
- 07th The IIER - 407th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Edinburgh , United Kingdom
- 07th ISER- 371st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Wellington , New Zealand
- 08th IASTEM-376th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Brisbane , Australia
- 08th ISER- 372nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Nagoya , Japan
- 09th 1st International Conference of Contemporary Affairs on Architecture and Urbanism - Girne , Turkey
- 09th The IIER - 408th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Yokohama , Japan
- 10th IASTEM-377th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Moscow , Russian Federation
- 10th The IIER - 409th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Manama , Bahrain
- 10th ISER- 373rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Macau , China
- 11th IASTEM-378th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Plovdiv , Bulgaria

- 11th ISER- 374th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Cairo , Egypt
- 12th IASTEM-379th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Rabat , Morocco
- 12th The IIER - 410th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Muscat , Oman
- 13th The IIER - 411th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Dammam , Saudi Arabia
- 13th ISER- 375th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Bali , Indonesia
- 14th IASTEM-380th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Shanghai , China
- 14th ISER- 376th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Tallinn , Estonia
- 15th IASTEM-381st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Copenhagen , Denmark
- 15th The IIER - 412th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Mecca , Saudi Arabia
- 16th IASTEM-382nd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Santiago , Chile
- 16th The IIER - 413th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Zurich , Switzerland
- 16th ISER- 377th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - New York , United States of America
- 17th IASTEM-383rd International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Denver , United States of America
- 17th ISER- 378th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Orlando , United States of America
- 18th The IIER - 414th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Los Angles , United States of America
- 19th IASTEM-384th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Oxford , United Kingdom
- 19th The IIER - 415th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Jeju Island , Korea (south)
- 19th ISER- 379th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Cambridge , United States of America
- 20th IASTEM-385th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Malacca , Malaysia
- 20th ISER- 380th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kota Kinabalu , Malaysia
- 21st The IIER - 416th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Prague , Czech Republic

- 22nd IASTEM-386th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Chiang Mai , Thailand
- 22nd The IIER - 417th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Chicago , United States of America
- 22nd ISER- 381st International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Pattaya , Thailand
- 23rd IASTEM-387th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Houston , United States of America
- 23rd ISER- 382nd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Luxembourg City , Luxembourg
- 24th The IIER - 418th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Rio de Janeiro , Brazil
- 25th IASTEM-388th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Macau , China
- 25th The IIER - 419th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Rome , Italy
- 25th ISER- 383rd International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Johannesburg , South Africa
- 26th IASTEM-389th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Tokyo , Japan
- 27th The IIER - 420th International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - Ottawa , Canada
- 27th ISER- 384th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Kyoto , Japan
- 28th IASTEM-390th International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Riyadh , Saudi Arabia
- 28th ISER- 385th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Mexico City , Mexico
- 29th The IIER - 421st International Conference on Social Science and Economics (ICSSE) - New Delhi , India
- 30th IASTEM-391st International Conference on Social Science and Humanities (ICSSH) - Jakarta , Indonesia
- 30th ISER- 386th International Conference on Education and Social Science (ICESS-2018) - Shanghai , China

**ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱ-
ՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ХАЧАТУРА АБОВЯНА**

**KHACHATUR ABOVIAN ARMENIAN STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ
Գիտական հանդես**

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
Научное издание**

**MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
Scientific Periodical**

1

Համարի թողարկման պատասխանատու և գլխավոր խմբագիր՝
ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

Սրբագրիչ՝
ՕՖԵԼՅԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

Հանձնված է տպագրության՝ 30.03.2018թ.
Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափը՝ 70-100 1/16
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 10 տպ. մամուլ
Տպաքանակը՝ 150